

Expertise zur pädagogischen Qualität von Tagesschulen und zum Entwurf des Leitfadens „Tagesschulen Basel-Stadt“

Zuhanden des Erziehungsdepartements
des Kantons Basel-Stadt

Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Bern und Basel Januar 2011

Inhalt

I. Teil: Forschungsstand zur Qualität und Wirksamkeit von Bildungs- und Betreuungsangeboten im Schul- und Vorschulalter	1
1 Forschungsstand zur Wirksamkeit verschiedener Bildungs- und Betreuungsformen	2
1.1 Forschungsstand in der Schweiz und den deutschsprachigen Nachbarländern Deutschland und Österreich	2
1.2 Internationaler Forschungsstand für das Schulalter in Ländern mit einer ganztägigen Schultradition.....	2
1.3 Forschungsstand ausserfamiliale Bildung und Betreuung im Vorschulalter.....	3
2 Pädagogische Qualität: Forschungsstand zu Merkmalen der Struktur- und Prozessqualität der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote.....	5
2.1 Forschungsstand im Schulalter in Deutschland, Österreich und der Schweiz	6
2.2 Internationaler Forschungsstand im Schulalter in Ländern mit einer ganztägigen Schultradition.....	7
2.3. Forschungsstand ausserfamiliale Bildung und Betreuung im Vorschulalter.....	10
3 Zusammenfassung.....	12
Literatur.....	15
II. Teil: Gutachten zum Entwurf „Leitfaden Tagesstrukturen“ und zum "Handbuch für den Aufbau von Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt"	25
1 Angebotsgestaltung.....	26
2 Mindestmodulpflicht	31
3 Schulinterne und -externe Durchführungsorte.....	32
4 Betreuungsschlüssel	34
5 Personal	37
6 Vernetzung und Zusammenarbeit.....	44
7 Abschliessende Bemerkungen.....	49
Literatur.....	50

I. Teil: Forschungsstand zur Qualität und Wirksamkeit von Bildungs- und Betreuungsangeboten im Schul- und Vorschulalter

**Marianne Schüpbach, Michelle Jutzi und Marion Scherzinger
Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft**

In den letzten Jahren wurde in der Schweiz wie auch in Deutschland und Österreich verbreitet ein Angebot an ganztägiger Bildung und Betreuung für Kinder im Primarschulalter diskutiert und teilweise bereits aufgebaut. Insbesondere der gesellschaftliche Wandel, der in den letzten Jahrzehnten in der Schweiz wie auch in den meisten anderen europäischen Ländern stattgefunden hat, löste einen wissenschaftlichen und politischen Diskurs über Bildung und das Bildungssystem aus. Einen zusätzlichen Anstoss zu einer solchen Debatte lieferten zudem die Ergebnisse der PISA-Studien, aufgrund derer bildungspolitische Massnahmen, u.a. der Ausbau von sogenannten schulischen Begleitstrukturen, gefordert wurden. In diesem Zusammenhang erweist sich insbesondere die Strukturierung des Schulalltags mittels Blockzeiten auf der Primarschulstufe, wie auch die flächendeckende Umsetzung von bedarfsge rechten Tagesstrukturen als relevant (EDK 2008). Gerade die Einführung des Blockzeitenunterrichts wird von verschiedenen Akteuren als ein erster Schritt in Richtung einer ganztägigen Bildung und Betreuung betrachtet (EDK 2005; Schüpbach 2006). Tagesstrukturen sind verschiedene Kombinationen von Unterricht sowie Bildungs- und Betreuungsangeboten. Die Tagesschule stellt eine Form von Tagesstrukturen dar, worunter meist ein ganztägiges Angebot verstanden wird, welches von der Schule getragen wird. Dieses Angebot besteht in der Regel aus Unterricht, Mittagsverpflegung, Hausaufgabenbetreuung, Freizeitgestaltung u.a.

Mit der Einführung einer ganztägiger Bildung und Betreuung stellt sich zunehmend die Frage nach deren pädagogischer Qualität und Wirksamkeit. Im Folgenden wird deshalb der aktuelle Forschungsstand zur Wirksamkeit (Kap. 1) und zur pädagogischen Qualität (Kap. 2) einer ganztägigen Bildung und Betreuung im Vorschul- und Schulalter rezipiert¹. Die Befunde werden anschliessend in Kapitel 3 zusammengefasst.

¹ überwiegend aus dem deutschen und englischen Sprachraum.

1 Forschungsstand zur Wirksamkeit verschiedener Bildungs- und Betreuungsformen

1.1 Forschungsstand in der Schweiz und den deutschsprachigen Nachbarländern Deutschland und Österreich

Empirische Studien zur Wirksamkeit ganztägiger Schulformen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung gibt es nur wenige. Diesbezüglich besteht ein beträchtliches Forschungsdefizit für die Schweiz wie auch für Deutschland und Österreich (Radisch & Klieme 2003; Schüpbach 2006; Schüpbach 2010).

Es existieren einige wenige ältere, meist nicht repräsentative Studien, welche die Thematik der Wirksamkeit ganztägiger Bildung und Betreuung aufgreifen oder am Rande streifen (Schüpbach 2006). In diesen Studien zeigt sich hinsichtlich der pädagogischen Wirkung von ganztägigen Angeboten eine sehr heterogene Befundlage (für einen Überblick vgl. Radisch & Klieme 2003). In mehreren Studien wurden keine Leistungsunterschiede zwischen Kindern in Tagesschulen bzw. Ganztagschulen² und anderen Schulen gefunden oder aber die Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen schnitten gar schlechter ab. Verschiedene Studien verweisen allerdings auch auf positive Effekte ganztägiger Schulorganisationen wie etwa eine Verbesserung im Hinblick auf Sozialklima, Gemeinschaftsleben und Sozialverhalten (für einen Überblick vgl. Holtappels et al. 2007).

Aktuelle Forschung zu Wirkungen von Ganztagschulen bezüglich der schulischen Leistungen und der sozio-emotionalen Entwicklung, die methodischen Ansprüchen genügt, fehlt mit wenigen Ausnahmen weitgehend. Zwei aktuelle Studien, welche erste Ergebnisse zu Wirkungen des Ganztagschulbesuchs liefern, sind die „Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen“ (StEG) in Deutschland und die Nationalfondsstudie „EduCare – Qualität und Wirksamkeit familialer und ausserfamilialer Bildung und Betreuung von Primarschulkindern“ in der Schweiz. StEG konnte einen positiven Einfluss der Teilnahme von Jugendlichen an Ganztagschulangeboten auf ihre Schulnoten und ihre Lernmotivation nachweisen (Fischer et al. 2009). Auch die Studie EduCare hat gezeigt, dass die Tagesschule positive Effekte auf die kindliche Entwicklung hat. So verfügen Tagesschulkinder nach den ersten zwei Primarschuljahren über bessere Sprachkompetenzen, Alltagsfertigkeiten sowie sozio-emotionale Verhaltensstärken und zeigen ein besseres prosoziales Verhalten als Kinder einer Schule mit traditionellem Halbklassen- oder Blockzeitenunterricht. Zudem hat sich gezeigt, dass die pädagogische Qualität des Betreuungssettings eine zentrale Rolle für die Entwicklung spielt. Eine hohe pädagogische Qualität ist besonders in der Tagesschule wirksam für eine gute kindliche Entwicklung. Insbesondere für die Leistungen in Sprache und die sozio-emotionale Entwicklung spielt die pädagogische (Prozess-)Qualität des Tagesschulsettings eine bedeutende Rolle. Das heisst, Tagesschulkinder zeigen in einer qualitativ guten Tagesschule bessere Leistungen in Sprache und verhalten sich sozialer als Kinder in einem Tagesschulsetting von tiefer Qualität (Schüpbach 2010).

1.2 Internationaler Forschungsstand für das Schulalter in Ländern mit einer ganztägigen Schultradition

Da ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter in vielen Schulsystemen der Regelfall darstellt, wird die Wirksamkeit ganztägiger Bildung und Betreuung meist nur marginal untersucht. Es existieren einige wenige amerikanische Studien über Bildungs- und Betreuungsformen von Kindern im Schulalter, jedoch handelt es sich bei diesen Studien grösstenteils um Evaluationen von spezifischen Interventionsprogrammen, sogenannte After School Pro-

² Der in Deutschland und Österreich geläufige Begriff „Ganztagschule“ ist vergleichbar mit dem Begriff „Tagesschule“ in der Schweiz. In diesem Beitrag werden die Begriffe synonym verwendet, genauso wie die Begriffe „ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote“ und „ganztägige Schulformen“.

gramme³ z.B. für Kinder mit Verhaltens- oder Leseschwierigkeiten (für einen Überblick vgl. Blau & Currie 2004).

Die Ergebnisse von Evaluationen zeigen positive Effekte von Interventionsprogrammen, beispielsweise bezüglich der Leseleistung von Zweit- und Drittklässlerinnen und -klässlern, höhere Leistungen in den Naturwissenschaften, eine positivere Einstellung zur Schule sowie eine höhere Bildungsaspiration (Morris et al. 1990; Ross et al. 1996; Brooks et al. 1995). Zudem wurden Kinder, die an Interventionsprogrammen teilnahmen in einen besseren Englischkurs eingeteilt, hatten weniger Absenzen, zeigten bessere Einstellungen und waren in den durchgeführten standardisierten Test eher in der besseren als in der schwächeren Gruppe verglichen mit Kindern, welche nicht am Programm teilnahmen (Huang et al. 2000). Auch ältere Schülerinnen und Schüler profitieren von Interventionsprogrammen, so schaffen Jugendliche, die an Interventionsprogrammen teilnehmen häufiger ihren Abschluss in der High School und absolvieren anschliessend eher eine weitere Ausbildung als Jugendliche, die an keinem Programm teilnehmen. Ausserdem haben teilnehmende Jugendliche statistisch bedeutsam weniger häufig bereits während der High School eigene Kinder und sind optimistischer hinsichtlich ihrer Zukunft (Hahn et al. 1994).

Insbesondere Kinder aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status profitierten von einer Teilnahme an spezifischen After School Interventionsprogrammen (Posner & Vandell 1994). So zeigen die Kinder ein besseres Verhalten in der Schule, haben bessere Noten, eine bessere emotionale Anpassung an die Situation sowie bessere soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen als Kinder, die andere After School Programme (keine Interventionen) besuchen.

Hinsichtlich der Wirkungen auf das Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten haben Studien gezeigt, dass gerade die Teilnahme an einem After School Programm ein protektiver Faktor für Risikokinder sein kann (Morrison et al. 2000). Insbesondere Programme mit einem warmen und positiven Klima hängen mit weniger internalisierenden und externalisierenden Problemen bei Jungen zusammen. Zudem zeigen Jungen bessere soziale Kompetenzen in Programmen mit mehr individuellen Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten (Pierce et al. 1999). Auch Marshall et al. (1997) stellen bei Kindern, die ein After School Programm besuchten, weniger internalisierende Probleme und einen geringeren Videospiel- und Fernsehkonsum fest.

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf spezifische Interventionsprogramme im Schulalter und lassen sich deshalb nicht ohne weiteres auf ganztägige Schulorganisationen im Allgemeinen übertragen. Relevant sind des Weiteren Ergebnisse zur ausserfamilialen Bildung und Betreuung für Kinder im Vorschulalter.

1.3 Forschungsstand ausserfamiliale Bildung und Betreuung im Vorschulalter

Verbreitet untersucht wurde die Wirksamkeit ausserfamilialer Bildung und Betreuung im Frühbereich insbesondere in den USA, Grossbritannien, Deutschland und den skandinavischen Ländern. Die Befunde der Studien mit Kindern im Vorschulalter sind von Interesse, da gewisse Parallelen zum ausserunterrichtlichen Teil an Tagesschulen für Schulkinder vermutet werden und die Kindergartenkinder im Kanton Basel-Stadt im selben Alter sind.

³ After School Programme sind organisierte Dienstleistungen für Kinder im Alter von fünf- bis dreizehn Jahren, die täglich vor und nach der Schule angeboten werden. Diese Programme sind meist mit einer spezifischen Intervention verbunden. Interventionsprogramme werden u.a. für Kinder mit Entwicklungsrisiken durchgeführt, um diesen vermehrt soziale und kognitive Erfahrungen zu ermöglichen, welche im familiären Umfeld nicht geboten werden.

Effekte ausserfamiliärer Bildung und Betreuung und deren Qualität auf die kognitive Entwicklung

Die Studien im Vorschulbereich betonen die massgebliche Rolle der Qualität der Institution für eine positive kognitive Entwicklung der Kinder (Doherty 1991; White et al. 1997). So kann in sprachlichen, kognitiven und schulleistungsbezogenen Dimensionen insgesamt kurz- und längerfristig von einer besseren Förderung in vorschulischen Einrichtungen ausgegangen werden, wenn ein früher Beginn und eine hohe Qualität des Angebots gegeben sind. Diese Effekte eines guten Vorschulangebots gelten für die Vorschul- und teilweise bis zum Ende der Grundschulzeit (für einen Überblick vgl. Schüpbach 2010).

Neuere Studien finden durchwegs längerfristige Effekte qualitativ guter Bildung und Betreuung im Vorschulalter auf die kognitive Entwicklung, die bis ins Schulalter reichen (z.T. gar bis zum Ende der Grundschulzeit). Die Ergebnisse der NICHD-Studie⁴ zeigen, dass eine frühe qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung positive Effekte auf Leistungen in Mathematik und Lesen hat. Positive Effekte einer qualitativ guten Bildung und Betreuung im Vorschulalter sind auch noch im Alter von 15 Jahren, insbesondere für die kognitiven Leistungen, feststellbar (NICHD 2005b; Vandell et al. 2010). Die Ergebnisse der „Cost, Quality and Outcomes Study“⁵ (Peisner-Feinberg et al. 2000, 2001, 2004) zeigen, dass eine frühe, qualitativ gute Bildung und Betreuung mit einer besseren kognitiven Entwicklung in der Grundschule verbunden ist. Der vorgefundene Effekt der höheren sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten und Leistungen präsentiert sich bis ins Kindergartenalter und nimmt schliesslich bis zum Ende des zweiten Schuljahres etwas ab. Tietze et al. (2005) stellten hingegen einen positiveren Effekt eines qualitativ guten Vorschulsettings bis ans Ende des zweiten Schuljahres fest. Die Unterschiede in der kindlichen Entwicklung, welche auf die Qualität zurückgeführt werden können, sind im Extremfall Altersunterschiede von bis zu einem Jahr (Tietze et al. 2005). Positive Effekte einer qualitativ guten Bildung und Betreuung zeigen auch weitere Studien z.B. aus Schweden (Andersson 1989, 1992; Broberg et al. 1997), die ECCE-Studie⁶ (ECCE 1999) und die EPPE-Studie⁷ aus England (Sylva et al. 2004). Zudem weisen die Befunde der Verlängerungsstudie EPPE 3-11 darauf hin, dass der Besuch einer qualitativ guten Vorschule zusammen mit dem Besuch einer wirksamen Primarschule einen positiven Effekt auf die kognitiven Outcomes der Kinder auch noch im Alter von elf Jahren hat (Sylva et al. 2008).

Effekte ausserfamiliärer Bildung und Betreuung und deren Qualität auf die sozio-emotionale Entwicklung

Kurzzeitige Effekte zeigen sich auch hinsichtlich der sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder, jedoch sind die Ergebnisse sehr heterogen. So haben verschiedene Studien gezeigt, dass Kinder in Einrichtungen von hoher Qualität bessere soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen aufweisen als Kinder mit einem vergleichbaren sozioökonomischen Status in Institutionen von tiefer Qualität (Sylva et al. 2004; Kontos & Fiene 1987; Philips et al. 1987; Sylva et al. 2003; CQO 2000; Vandell & Powers 1983; White et al. 1988; ECCE 1999; Tietze 1998). Weitere Studien weisen nach, dass Kinder in qualitativ guten Einrichtungen einen adäquateren Umgang mit Erwachsenen haben (Howes & Olenick 1986; Peterson & Peterson

⁴ Die NICHD-Studie des *National Institute of Child Health and Human Development* aus den USA ist eine Längsschnittstudie, welche die Entwicklung von 1'364 Kindern in ausserfamiliärer Bildung und Betreuung vom ersten Monat bis ins Alter von 15 Jahren untersuchte.

⁵ Bei der „Cost, Quality, and Child Outcomes-Studie“ (CQO) handelt es sich um eine längsschnittlich angelegte Studie aus den USA. Die Studie untersucht die kognitive und soziale Entwicklung von 418 Kindern in vorschulischen Einrichtungen vom 4. bis zum 8. Lebensjahr.

⁶ Die „European Child Care and Education (ECCE)-Studie“ in Deutschland, Österreich, Portugal und Spanien ist ein international angelegtes Forschungsprojekt, welches die Qualität von institutioneller Betreuung und deren Auswirkungen untersucht. Die Längsschnittstudie startete als die Kinder 4 Jahre alt waren und dauerte bis ins Alter von 8 Jahren. Insgesamt waren 586 Kinder an der Studie beteiligt.

⁷ Das „Effective Provision of Pre-School Education Project“ (EPPE und EPPE 3-11) ist eine Längsschnittstudie in England, welche die Wirksamkeit vorschulischer Bildung und Betreuung bei Kindern im Alter zwischen 4 und 11 Jahren untersucht. Die Verlängerungsstudien EPPE 3-14 und EPPE 16+ untersuchen die gleichen Kinder wie EPPE und EPPE 3-11 bis ins Alter von 14 bzw. 16 Jahren.

1986; NICHD 1998) und ihr Verhalten besser regulieren können (Howes & Olenick 1986; Philips et al. 1987). Hinsichtlich längerfristiger Effekte zeigt sich ein ähnlich heterogenes Bild. Einige Studien weisen durchaus positive Effekte auf die sozio-emotionale Entwicklung nach (Clarke-Stewart & Allhusen 2005; ECCE 1999; Peisner-Feinberg & Burchinal 1996; Philips et al. 1987; Tietze et al. 2005; Whitebook et al. 1989) oder zeigen keine Effekte (Deater-Deckard et al. 1996; McGurk et al. 1993; Scarr & Eisenberg 1993). Andere Studien wiederum verweisen auf negative Effekte (Haskins 1985; Magnuson et al. 2007; Loeb et al. 2007; für einen Überblick vgl. Belsky 2001; Lamb & Ahnert 2006). So zeigen etwa die Ergebnisse der NICHD-Studie eine Zunahme von Verhaltensproblemen bei Kindern, die früh und intensiv fremdbetreut wurden. Ähnliche Effekte sind auch noch im Alter von 15 Jahren feststellbar. Die Ergebnisse zeigen allerdings auch, dass für die sozio-emotionale Entwicklung die Qualität des Vorschulsettings eine zentrale Rolle spielt. So zeigen Kinder, welche ein qualitativ gutes Vorschulsetting besuchten im Alter von 15 Jahren weniger externalisierende Probleme als Kinder in einem qualitativ schlechteren Setting (NICHD 2005a; Vandell et al. 2010). Auch die Ergebnisse der EPPE-Studie verweisen auf negative Effekte einer frühen Bildung und Betreuung auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder, aber nur zu Beginn der Schulzeit. So zeigt eine kleine Gruppe von Kindern, die längere Zeit eine Einrichtung besuchten zu Schulbeginn und am Ende der ersten Klasse ein höheres Mass an antisozialem Verhalten (Sylva et al. 2004). Im Alter von 11 Jahren sind die negativen Effekte einer frühen ausserfamiliären Bildung und Betreuung nicht mehr vorhanden (Sylva et al. 2008).

Bezüglich der Effekte bei Kindern aus Familien mit einem tiefen sozio-ökonomischen Status konnte nachgewiesen werden, dass Interventionsprogramme einen positiven Effekt auf die kognitive Entwicklung haben (Ramey et al. 1983; Campbell & Ramey 1994; Ramey et al. 2000; Reynolds et al. 2002; Tietze 2008). Ausserdem folgen aus der Teilnahme an Interventionsprogrammen geringere Raten von Schulversagen und Dropout und diese Kinder schaffen häufiger einen Schulabschluss (Berrueta-Clement et al. 1986). Es existieren auch Studien, welche ähnlich positive Befunde zu Interventionsprogrammen für Kinder aus Risikofamilien für die sozialen Kompetenzen nachweisen (Campbell et al. 2001; Schweinhart et al. 2005; für einen Überblick vgl. Rossbach 2005).

2 Pädagogische Qualität: Forschungsstand zu Merkmalen der Struktur- und Prozessqualität der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote

In den Wirksamkeitsstudien zeigte sich, dass die pädagogische Qualität eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine positive Wirkung des Bildungs- und Betreuungsangebots insbesondere für eine gute kognitive und sozio-emotionale Entwicklung des Kindes darstellt (Schüpbach 2010). Dieses Ergebnis zeigt sich für das Vorschulalter (Rossbach 2005; Belsky 2008) sowie auch für unterschiedliche ethnische und sprachliche Gruppen (Howes & Brown 2000).

Verbreitet findet man (in der Forschung) ein Konzept von Qualität vor, dass sich aus drei verschiedenen Dimensionen zusammensetzt (Rossbach 2005): der Strukturqualität, der Prozessqualität und der Orientierungsqualität. Während sich die *Strukturqualität* auf stabile Faktoren wie die räumliche Ausgestaltung und die Gruppengrösse bezieht, stehen bei der *Prozessqualität* interaktionale Aspekte im Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen, aber auch zwischen den Kindern im Vordergrund. In verschiedenen Studien wird betont, dass eine Verbindung zwischen strukturellen und prozessualen Qualitätsmerkmalen besteht (Howes & Brown 2000; Rossbach 2005; Schüpbach 2010; Stamm 2009). Die dritte Dimension, die *Orientierungsqualität*, wird vor allem in der deutschsprachigen Literatur berücksichtigt und bezieht sich auf Werte, Überzeugungen und pädagogische Einstellungen von Eltern sowie von Lehr- und Betreuungspersonen (Rossbach 2005; Schüpbach 2010).

Im Folgenden sollen Ergebnisse von Studien vorgestellt werden, welche verschiedene Merkmale der pädagogischen Qualität auf struktureller und prozessualer Ebene untersuchen. Aufgrund der unterschiedlichen Gestaltungs- und Forschungstraditionen, wird nachfolgend eine Unterscheidung zwischen dem Forschungsstand in der Schweiz und im deutsch-

sprachigen Raum sowie dem internationalen Forschungsstand vorgenommen. Zudem wird wiederum zwischen dem Vorschul- und dem Schulalter differenziert.

2.1 Forschungsstand im Schulalter in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Für den deutschsprachigen Raum lässt sich das konstatierte Forschungsdefizit in der Wirkungsforschung auch auf den Forschungsstand zur Qualität der Angebote ausdehnen. Laut Radisch (2009) gibt es im deutschsprachigen Raum nur sehr wenige empirische Studien, die sich mit der Qualität der ganztägiger Angebote befassen (vgl. ebd. p. 88f.). Dies obwohl der positive Einfluss der pädagogischen Qualität des Betreuungssettings für das Vorschulalter im deutschsprachigen Raum schon länger bekannt ist (vgl. Tietze 1998; Tietze et al. 2005; Rossbach 2005; Radisch 2009; Schüpbach 2006). Das Fehlen von konkreten empirischen Studien erklärt Radisch (2009) mit der heterogenen Ausgestaltung der Angebote in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zudem erweist es sich als schwierig, die verschiedenen Angebote und deren Qualität zu erfassen und miteinander zu vergleichen. Aufgrund der spärlichen Forschungslage wird der Versuch gewagt, Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung zumindest teilweise auf die Qualitätsanforderungen an ganztägige Betreuungsangebote zu übertragen (Klieme 2006; Radisch 2009). Als zentrale Qualitätsdimensionen der Unterrichtsforschung gelten eine klare Führung und Strukturierung, positive und respektvolle Beziehungen sowie ein Raum zur Entfaltung für die Kinder (Klieme 2006). Wenn diese Dimensionen aus der Unterrichtsforschung übernommen werden, ist jedoch zu bedenken, dass möglicherweise charakteristische Eigenschaften der ganztägigen Angebote übersehen werden könnten (Radisch 2009). Somit ist es wichtig zu erforschen, ob es allgemeine, übergreifende Qualitätsmerkmale spezifisch für Tagesschulangebote gibt.

Dieser Forderung nach vertiefter Forschung zur Qualität von Tagesschulangeboten nehmen sich drei aktuelle Forschungsprojekte aus dem deutschsprachigen Raum an: Die Studie StEG (Fischer et al. 2009) in Deutschland, die Studie von Gspuring et al. (2010) in Österreich und die Studie EduCare (Schüpbach 2010) in der Schweiz. Die zentralen Ergebnisse dieser drei Studien werden im Folgenden vorgestellt.

In der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ in Deutschland (StEG) konnte in der dritten Erhebungswelle ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Prozessqualität der jeweiligen Angebote und der Lernzielorientierung festgestellt werden (Fischer et al. 2009). Der Effekt zeigt, dass die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Qualität der Beziehungen zu den Lehrpersonen und zu den Peers positiv mit der Lernzielorientierung der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Jedoch stellen Fischer et al. (2009) fest, dass sich dieser Effekt nicht auf die Note, also die konkrete Leistung der Kinder, sondern nur positiv auf deren Lern- und Leistungsmotivation auswirkt. Die Dauerhaftigkeit der Teilnahme an ausserunterrichtlichen Angeboten spielt für die Entwicklung der Schulnoten eine wichtige Rolle (Fischer et al. 2009).

Die aktuelle Studie von Gspuring et al. (2010) untersucht die soziale Qualität von insgesamt 27 Tagesbetreuungseinrichtungen in verschiedenen Bundesländern in Österreich. Mit Hilfe von Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Interviews mit den Pädagoginnen und Pädagogen wurde untersucht, wodurch die soziale Qualität beeinflusst wird. Unterschieden wurde zwischen schulunabhängigen Horten und der Nachmittagsbetreuung, welche per Definition zumindest teilweise von den Schulen unterstützt und organisiert wird (Gspuring et al. 2010). Die Qualitätsdimensionen wurden vor der Untersuchung festgelegt und beinhalten sowohl die Organisation der Aktivitäten, das Lehrpersonal und die Inhalte der Programme⁸. Es wird aber ersichtlich, dass wichtige Qualitätsmerkmale wie die Ausbildung der Betreuungspersonen, Räume und Ausstattung, sowie Gruppengröße und Erwachsenen-Kind-Schlüssel auch im deutschsprachigen Raum aufgenommen werden. So wird die These auf-

⁸ Die 13 Dimensionen sind: Rahmenbedingungen, Ziele, Personal, Räume und Ausstattung, Zeitstruktur, Soziokultur, schulisches Lernen, Partizipation der Kinder, Interaktionen, Konflikte, Diversität, besondere Belastungen und subjektives Wohlbefinden der Kinder (vgl. Gspuring et al. 2010, p. 13).

gestellt, dass die Ausbildung der Lehrpersonen einen grossen Einfluss auf die Qualität der Angebote hat. Ein wichtiges Ergebnis dieser Studie ist, dass sich die Lehrerausbildung in den beiden untersuchten Settings unterscheidet. Während im Hort die Ausbildung der Betreuungspersonen eher sozial- und kindergartenpädagogisch ausgerichtet ist, besteht das Personal in Nachmittagsbetreuungen vor allem aus Lehrpersonen. Ausserdem schneidet der Hort beim Betreuungsschlüssel (Erwachsenen-Kind-Quote) von 1:12,6 und bei der Gruppengrösse besser ab.

In der Schweiz wurde im Rahmen der Studie „EduCare“ (EduCare 2010) in der qualitativen Vertiefungsstudie der Frage nachgegangen, in welchen Bereichen die Bezugspersonen der Kinder (Eltern, Lehrpersonen und Betreuungspersonen) Gelingensbedingungen für die besonders gute Entwicklung von ausgewählten Tagesschulkindern (Extremgruppe von 12 Kindern) sehen. Im Schulsetting wird der Gelingensfaktor Unterrichtsqualität über alle Perspektiven hinweg bei weitem am häufigsten genannt. Dabei werden insbesondere eine individuelle Förderung, das Vorhandensein einer Angebotsvielfalt im Unterricht und ein lernförderliches Klima als wichtig erachtet. Im Weiteren tragen die Klasse und die Lehrperson aus der Sicht aller Personengruppen zu einer guten Entwicklung der Kinder bei. In Bezug auf das ausserunterrichtliche Schulsetting zeigt sich ein ähnliches Bild: Hier nennen die befragten Personen am häufigsten Aspekte des Gelingensfaktors der Betreuungsqualität, dabei insbesondere den Aspekt der zur Verfügung stehenden Angebote und Aktivitäten. Auch die zur Betreuungsqualität gezählten Aspekte des Vorhandenseins von sinnvollen Regeln und Grenzen, ein fürsorglicher und liebevoller Umgang sowie der zum Gelingensfaktor Betreuungsperson zählende Aspekt der Anwesenheit von mehreren Betreuungspersonen werden als Gelingensbedingungen angeführt. Die vorliegenden Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen deuten somit darauf hin, dass die pädagogische Qualität im Schulsetting speziell auch in Tagesschulen für die kindliche Entwicklung von Relevanz ist.

2.2 Internationaler Forschungsstand im Schulalter in Ländern mit einer ganztägigen Schultradition

Die Forschung zum Schulalter wird im internationalen Raum von Studien aus den USA dominiert. Dort haben die sogenannten After School Programme eine lange Tradition und sollen sowohl der Eindämmung jugendlicher Kriminalität als auch einer Verbesserung der sozialen und akademischen Leistung der Kinder dienen (Huang et al. 2008; Reisner et al. 2007; Durlak & Weissberg 2007; Miller 1990, 2003; MARS 2005). Zahlreiche Programmevaluationen und -vergleiche bestätigen den positiven Einfluss einzelner qualitativ hochwertiger After School Programme auf die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder (für einen Überblick vgl. Miller 2003; Durlak & Weissberg 2007). Jedoch sind einzelnen Evaluationen auf Grund der situativen und inhaltlichen Unterschiede der Programme nicht sehr aussagekräftig. Deshalb sollen hier vor allem die Ergebnisse von Vergleichen von mehreren After School Programmen (Reisner et al. 2007; Durlak & Weissberg 2007; MARS 2005; Miller 2003) und aktuellen Literatursynthesen⁹ (Huang et al. 2008; Kunz et al. 2008) vorgestellt werden.

Programmvergleiche

In den Programmvergleichen wurden die Charakteristika verschiedener After School Programme mit deren pädagogischen Qualität in Verbindung gesetzt. Um allgemeine Aussagen machen zu können, wurden zwischen 39 (Reisner et al. 2007) und 78 (MARS 2005) Programme miteinander verglichen.

In den Ergebnissen des MARS-Reports („Massachusetts After School Research Study“ 2005) werden die Ausbildung und Löhne der Betreuungspersonen als Schlüsselmerkmale für eine hohe Qualität genannt. Des Weiteren besteht eine direkte Verbindung zwischen der

⁹ Eine Literaturanalyse ist eine systematische Übersicht oder Rezension von verschiedenen Studien oder literarischen Beiträgen zu einem Thema. Im Unterschied zur Metaanalyse wird nur wenig empirische Literatur verwendet, weshalb keine genauen statistischen Kennwerte berechnet werden können. Stattdessen werden in der gesichteten Literatur gemeinsame Analysekatoren in einer Synthese gesucht (vgl. Cook, Murlow & Haynes 1997, zit. nach Huang et al. 2008, p. 14).

Motivation des Personals und der Partizipation sowie dem Erfolg der teilnehmenden Jugendlichen. Damit die Betreuungspersonen diese Funktion erfüllen können, sind strukturelle Merkmale wie genügend Lohn, eine möglichst kleine Gruppe und eine gut koordinierte Leitung wichtig. So bleibt die Personalfuktuation tief und für die Kinder kann eine möglichst konstante Beziehung gewährleistet werden. Eine gute Kommunikation mit den Eltern aber auch der Austausch mit den Lehrpersonen und den Schulleitungen der obligatorischen Schule beeinflusst die Qualität der Angebote positiv. Auch Reisner et al. (2007) stellen beim Vergleich von 39 After School Programmen fest, dass die Qualität vor allem durch ungenügende Betreuung und ein zu wenig ausgebautes Angebot negativ beeinflusst wird. Die Schülerinnen und Schüler profitieren am meisten von gut strukturierten, vielseitigen Angeboten, bei denen zudem die Prozessqualität, also die Beziehung zu den Betreuungspersonen und den Peers, gut und fruchtbar ist. Durlak und Weissberg (2007) fanden in ihrer Analyse von 73 After School Programmen, dass die Qualität der Angebote von der Berücksichtigung von vier Merkmalen evidenzbasierter Ansätze bei der Gestaltung von Interventionen und Lernarrangements abhängig ist. In 39 erfolgreichen und qualitativ hochwertigen Programmen stellten Durlak und Weissberg (2007) fest, dass die Lernprozesse *aufeinanderfolgend* und *aktiv* gestaltet waren, der Programminhalt einen klaren *Fokus* auf die Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder hatte und das jeweilige *Lernziel* explizit und klar kommuniziert wurde. Wurden diese Kriterien nicht erfüllt, so konnten die Programme keine oder nur schwache positive Lern- und Entwicklungseffekte bei den Kindern bewirken (siehe auch Miller 2003).

Literatursynthesen

Bei der aktuellen Literatursynthese von Huang et al. 2008 wurden nicht nur Programme, sondern auch empirische Studien und Literaturüberblicke einbezogen sowie eine Gewichtung von verschiedenen Qualitätsmerkmalen vorgenommen. So wird laut Huang et al. (2008) die Qualität und Effizienz der Angebote durch drei Hauptkategorien beeinflusst: Durch die *Programmorganisation*, das *Programmumfeld* und durch die *pädagogischen Merkmale* des Angebots. Für diese drei Hauptkategorien und deren Elemente wurden durch den Vergleich von 54 Studien Bezugswerte (Benchmarks) berechnet und so ein Instrument für die Messung der Qualität der Angebote konzipiert (Huang et al. 2008)¹⁰.

Die *Programmorganisation* ist in der Literatursynthese von Huang et al. (2008) der wichtigste Prädiktor der Qualität und beinhaltet vor allem strukturelle Merkmale des Angebots. Innerhalb dieser Kategorie erhält das Element der Personalbesetzung und der fachlichen Weiterbildung der Lehrpersonen einen hohen Wert (in 49 der 54 Studien). Dazu gehören vor allem eine angemessene Erfahrung und eine spezifische Weiterbildung in der Arbeit mit Kindern (HFRP 2005; Huang 2001; Fashola 1998; de Kanter 2001; ERIC 1998; Schwartz, 1996) sowie die kulturelle Kompetenz (Huang 2001; Schwartz 1996) und die Vorbildfunktion der Lehrpersonen (Vandell & Shumow 1999; Huang 2001). Aus diesen verschiedenen Studien wird zwar ersichtlich, dass Weiterbildung und Training der Betreuungspersonen ein wichtiger Qualitätsfaktor ist, jedoch nicht wie Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen konkret aussehen könnten. Allgemeine Standards für die Weiterbildung festzulegen, ist schwierig, da die Anforderungen je nach Alter, Umgebung und dem jeweiligen Ausbildungsstand der Betreuungspersonen variieren. Während oft ein College-Abschluss in Pädagogik verlangt wird, werden in manchen After School Programmen auch Freiwillige und Eltern eingesetzt, welche die gut ausgebildeten Betreuungspersonen ergänzen, jedoch auch pädagogisch geschult werden sollen (ERIC 1998; HFRP 2005). Je nach Ausbildungsstand und Erfahrungen der Betreuungspersonen wird akademische Weiterbildung, Familienarbeit, Kenntnis der Merkmale von positiven Erwachsenen-Kind Beziehungen und vor allem auf den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmte Weiterbildung empfohlen (HFRP 2005; NAA o.J.).¹¹ Des Weiteren

¹⁰ Für einen Überblick über die 54 Studien siehe Huang et al. (2008, Anhang p. 59 - 64).

¹¹ Die *National After School Association* (2005) hat basierend auf den Ergebnissen von unterschiedlichen Studien verschiedene Kompetenzbereiche für Mitarbeitende in After School Programmen festgelegt. Diese betreffen allgemeine Kompetenzen und Charakteristika wie beispielsweise Professionalität, ethische Einstellungen sowie Lehrmethoden und Präsentationsfähigkeit. Diese Merkmale wurden spezifisch für Betreuungspersonen in

sollte die Erwachsenen-Kind-Quote in After School Programmen möglichst tief sein (Miller & Marx 1990; Yohalem et al. 2004). Verschiedene Studien fanden hierzu, dass eine „familienähnliche“ Atmosphäre zwischen Betreuungsperson und Kind – und somit eine sehr tiefe Betreuer-Kind-Quote – die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst (CCAD 1994; NAES 1999; Chung 1997, 2000; Beckett et al. 2001; Bodily & Beckett 2005). Die amerikanische *National After School Association* (NAA o. J.) schlägt je nach Alter der Kinder eine Erwachsenen-Kind-Quote von 1:10 bis 1:15 und eine Gruppengröße von nicht über 30 Kindern vor.

Das zweite wichtige Element ist die Gestaltung, das Management und die Administration der Angebote. Für die Gestaltung der Programme ist vor allem ein breites und attraktives Angebot wichtig, in dem schulische Themen vertieft, aber auch sportlichen, musischen und handwerklichen Beschäftigungen nachgegangen werden kann (Wright 2005; Wright et al. 2006; Kugler 2001). Eine starke schulische Orientierung und wenig Auswahlmöglichkeiten führen vor allem für Jungen zu einer geringeren Teilnahme und können sogar zu negativen Wirkungen führen (Rosenthal & Vandell 1996; Posner & Vandell 1999). Huang et al. (2008) stellen fest, dass ein qualitativ hochwertiges Angebot ausserdem über eine Leitung verfügt, die ihre Mitarbeitenden zu motivieren vermag und sie an der Organisation und Gestaltung teilhaben lässt (AYPF 2006; Wright et al. 2006). Die Mitbestimmung soll im Rahmen eines konkreten klaren Programmplans möglich sein, in dem Budgetierungen, Teilnehmerzahlen und Ressourcen klar deklariert werden (ERIC 1998; St. Clair 2004).

Der dritte Faktor, der die Qualität der Angebote stark beeinflusst, ist die Einbindung von Eltern und Partnerschaften mit der Gemeinde. Eine offene Kommunikation zwischen Schule und Elternschaft ermöglicht, besser auf Bedürfnisse und Wünsche einzugehen und somit eine gute Qualität zu sichern (Owens & Vallercomp 2003; AYPF 2006; Wright et al. 2006; Chung 2000; Tolman et al. 2002). Durch eine Partnerschaft mit der lokalen Gemeinde kann die Qualität vor allem in der Planung, Finanzierung und in den Ressourcen erhöht werden (Birmingham et al. 2005; HFRP 2005; Owens & Vallercomp 2003; Wright 2005).

Bei den *pädagogischen Merkmalen* ist die kompetente Unterstützung durch die Lehrperson wie auch die Variation der Angebote wichtig. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind als prozessuales Merkmal wird vor allem durch die Qualität des Inputs beeinflusst. Um auf die verschiedenen Kinder angemessen eingehen zu können, sollen verschiedene Lern- und Lehrstrategien mit einbezogen werden (Yohalem et al. 2005; Bodily & Beckett 2005; Birmingham et al. 2005). Gute Beziehungen zwischen Betreuungspersonen und Kind sowie unter den Peers wird durch mehr als 50 Prozent der von Huang et al. (2008) untersuchten Studien als wichtiges Merkmal der Qualität bezeichnet. Ausserdem stellte sich heraus, dass Rahmenvorgaben für die positive Beziehung zwischen dem Jugendlichen und der Betreuungsperson bestehen (CCAD 1994; Beckett et al. 2001; HFRP 2004; Birmingham et al. 2005; Bodily & Beckett 2005) und sich die Betreuungspersonen persönlich und emotional für die teilnehmenden Kinder interessieren und einsetzen sollen (St. Clair 2004; Wright et al. 2006). Aber auch Partnerschaften und gegenseitige Unterstützung zwischen den Jugendlichen wirken sich positiv auf deren sozio-emotionale Entwicklung aus (Safe and Sound 1999; Huang 2001; Pechman & Marzke 2003; Halpern 2004; HFRP 2004; Yohalem et al. 2004; Yohalem et al. 2005).

Weitere Elemente, welche in den von Huang et al. (2008) analysierten Studien weniger Gewicht erhielten als die Merkmale der Programmorganisation, sind sowohl jene des *Programmumfelds* als auch das Vorhandensein eines detaillierten Evaluationsplans (z. B. Evaluation der Aktivitäten, des Personals, der Entwicklung der Kinder). Diese Charakteristika stehen nicht in direkter Verbindung zu einer hohen Qualität der After School Programme, werden aber trotzdem in mehreren Studien erwähnt.

In einer weiteren Literaturanalyse aus Nebraska (Kunz et al. 2008) kristallisierten sich aus 150 Studien, Programmen und Artikeln zehn Qualitätsmerkmale heraus, welche, ähnlich wie bei Huang et al. (2008), in administrative und programmatische Prädiktoren aufgeteilt wur-

den. Die Ergebnisse dieser Analyse decken sich weitgehend mit denen von Huang et al. (2008), jedoch wird hier keine Gewichtung der verschiedenen Merkmale vorgenommen. Als weiterer Qualitätsfaktor wird von Kunz et al. (2008) die *Möglichkeit zur aktiven Partizipation der Schülerinnen und Schüler* genannt. So sollen diese bei der Planung und der Bestimmung des Inhalts der Aktivitäten mitwirken und mitbestimmen können. Kunz et al. (2008) halten zusammenfassend fest, dass ihre Studie auf deskriptiven Informationen beruhe und noch zu wenig Aussagen zu den direkten Wirkungen der einzelnen Qualitätsmerkmale auf die Entwicklung der teilnehmenden Kinder gemacht werden können. Dazu seien weitere empirische Studien notwendig.

Ausgehend vom Forschungsstand zu After School Programmen wurden in den USA von der *National After School Association (NAA)* Qualitätsstandards für After School Programme festgelegt. So müssen für eine Akkreditierung eines After School Programms durch die *National After School Association* fünf Standards erfüllt werden (NAA o. J.):

- 1) Zwischenmenschliche Beziehung
- 2) Umgebung Innen und Aussen
- 3) Aktivitäten
- 4) Sicherheit, Gesundheit und Ernährung
- 5) Administration.

In mehreren Bundesstaaten werden seit 2002 verbindliche Standards diskutiert, welche diese fünf Bereiche vertieft beschreiben und definieren.¹² Der *Council of Accreditation* übernimmt seit 2008 die Festlegung von Standards und die nationale Akkreditierung von After School Programmen in Nord Amerika und Kanada¹³.

2.3. Forschungsstand ausserfamiliale Bildung und Betreuung im Vorschulalter

Im anglo-amerikanischen wie auch im deutschsprachigen Raum besteht heute ein breites Spektrum an Studien, welche Merkmale der pädagogischen Qualität im Vorschulalter untersuchen (für einen Überblick vgl. Textor 1998; Vandell & Wolfe 2000; Howes & Brown 2000; Rossbach 2005; Lamb & Ahnert 2006; Tietze 2010). Neben umfassenden Längsschnittstudien¹⁴ wurden in den USA seit den 1990er Jahren auch Beobachtungsskalen¹⁵ erstellt, welche die Qualität pädagogischer Prozesse messen (vgl. Howes & Brown 2000; Rossbach 2005). In den meisten Studien besteht der Konsens „good things tend to go together“ (Phillips 1987 zit. nach Tietze 2010, p. 561), was bedeutet, dass mehrere positive strukturelle und prozessuale Merkmale in Kombination eine positive Wirkung auf die Qualität haben (Tietze 2010; Howes et al. 1992; NICHD 2005a). Ausserdem sind sich die Autoren einig, dass sich gute Struktur- und Orientierungsqualität positiv auf die Prozessqualität auswirken. Die Prozessmerkmale der Beziehungen und Interaktionen zwischen Kind und Betreuungspersonen, haben wiederum einen grossen Einfluss auf die Qualität des Angebotes als Ganzes (Howes et al. 1992; Rossbach 2005; Lamb & Ahnert 2006; Tietze 2010).

¹² Die verschiedenen Vorschläge zu den Qualitätsstandards sind auf den folgenden Websites zu finden: National After School Association <<http://www.naaweb.org/>>

Ohio After School Network <[www.ohioafterschoolnetwork.org/ displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=43](http://www.ohioafterschoolnetwork.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=43)>

¹³ Der *Council of Accreditation* bietet unter anderem auch interaktive Online-Workshops für zukünftige Gutachter der After School Programme an:
Verfügbar unter: <https://coanet.ilinc.com/perl/ilinc/lms/event.pl?div_view=reg&event_user_id=> [Oktober 2010] oder eine direkte Anleitung zur Akkreditierung: Verfügbar unter; <<http://www.naaweb.org/?AccreditationForms>> [Oktober 2010].

¹⁴ vgl. Fussnoten 4-7 in Kapitel 1.3

¹⁵ Die Prozessqualität kann mit verschiedenen Beobachtungsskalen gemessen werden (Vandell & Wolfe 2000). Diese Skalen sind relativ einfach anwendbar, verlässlich und bewerten die Qualität der Interaktionen zwischen Kindern und Betreuungspersonen, sowie zwischen den Peers (Vandell & Wolfe 2000; Rossbach 2005). Die deutschen Bewertungsskalen wurden aus dem englischen Sprachraum adaptiert: Z.B. die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES), Krippenskala (KRIPS), die Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS) und die Tagespflegeskala (TAS). Die Adaptionen haben Tietze und Mitarbeiter vorgenommen (1998; 2001; Tietze 2002). Das äquivalente Messinstrument für den Schulbereich ist die „School Age Care and Environment-Scale“ (Harms et al. 1996; für einen Überblick vgl. Tietze et al. 2005; Rossbach 2005, Schüpbach 2010).

Strukturqualität

Im Vorschulalter wird bei den strukturellen Merkmalen oft vom „goldenen Dreieck“ gesprochen: der *Erwachsenen-Kind-Quote*, der *Gruppengrösse* und der *Ausbildung der Betreuungsperson* (Hayes et al. 1990, zit. nach Rossbach 2005, p. 89). Die Relevanz dieser drei Merkmale sowie die z. T. sehr inkonsistenten Ergebnisse wird in verschiedenen Studien und Forschungsüberblicken thematisiert und diskutiert (Textor 1998; Howes & Brown 2000; Rossbach 2005; NICHD 2005a; Tietze 2010).

Für die *Erwachsenen-Kind-Quote* (Betreuungsschlüssel) und die *Gruppengrösse* wurden in den USA durch den *National Research Council* (1991) Standards vorgeschlagen, welche eine angemessene Betreuung im Vorschulalter garantieren sollen (Lamb & Ahnert 2006, p. 968; Howes et al. 1992; Burchinal et al., 1996). Diese nationalen Richtlinien sehen ein Verhältnis von 1:3 für Säuglinge, 1:4 für Kleinkinder und 1:8 bis 1:9 für Kindergartenkinder vor (Howes et al. 1992). Verschiedene Studien bestätigen, dass sich das Einhalten dieser Verhältnisse positiv auf die Prozessqualität auswirkt und die Qualität der Interaktionen zwischen Betreuungsperson und Kind positiv beeinflusst (Hayes et al. 1990; Dunn 1993; Textor 1998; Vandell & Wolfe 2000; Barnett et al. 2003; Lee et al. 2005). Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen beschreiben Howes et al. (1992), dass die Qualität des Angebots in einer zu kleinen Gruppe wieder abnimmt und Blau (1997; 1999) argumentiert, dass diese Effekte statistisch nicht bedeutsam und zwischen den verschiedenen Child-Care-Zentren nicht konsistent seien. Die Ergebnisse zur Grösse der Gruppe sind jedoch im Gegensatz zur stark altersabhängigen Betreuungsquote über verschiedene Studien hinweg stabiler (Blau 1997; 1999; Rossbach 2005; NICHD 2005a; Stamm 2009). Ausserdem zeigt die Literaturanalyse von Vandell und Wolfe (2000), dass die Gruppengrösse in 15 von 17 und der Betreuungsschlüssel in 18 von 19 Studien die Interaktionsqualität und -häufigkeit – somit die Prozessqualität zwischen Kind und Betreuungsperson – positiv beeinflussen.

Die *Ausbildung* der Betreuungspersonen, wird oft als wichtigster und stabilster struktureller Bedingungsfaktor für die Qualität der Angebote genannt. Es sollte eine möglichst gute Qualifikation der Lehrpersonen auf dem tertiären Niveau angestrebt werden (Howes 1983; Hayes et al. 1990; NICHD 1996; 2005a; Blau 1997; 1999; Burchinal et al. 2002; Pianta et al. 2005). In der Literaturanalyse von Vandell und Wolfe (2000) hat der Ausbildungsgrad in allen 16 behandelten Studien einen positiven Einfluss auf die Qualität, wobei kindzentrierte und praktische Qualifikationen im Zentrum stehen (Vandell & Wolfe 2000). In anderen aktuellen Studien und Überblicken sind jedoch die Effekte der Lehrerinnen und Lehrerausbildung eher schwach ausgeprägt (Tietze 1998; Roux 2003; Howes & Ritchie 2002; Rossbach 2005; LoCasale-Crouch et al. 2007; Early 2007; Stamm 2009; Tietze 2010). Stamm (2009) erklärt sich diese schwachen Effekte vor allem damit, dass die Qualität einer Lehrperson nicht nur von ihrem Ausbildungsprofil, sondern auch von Faktoren wie beispielsweise einer spezialisierten Weiterbildung (Clarke-Stewart et al. 2002; Pianta et al. 2005; Lamb & Ahnert 2006), ihrer Erfahrung (Dunn 1993; Textor 1998), ihrer Zufriedenheit mit dem Beruf (Hayes et al. 1990; Goelman et al. 2006) oder auch mit ihrer Entlohnung (Howes et al. 1992; Scarr et al. 1994; Phillips et al. 2000; Howes & Brown 2000; Lamb & Ahnert 2006) in Verbindung steht. Durch tiefe Löhne wird auch ein häufiger Betreuerwechsel begünstigt, was die Qualität und Stabilität der Beziehungen und somit die Prozessqualität negativ beeinflusst (Sosinsky et al. 2007). Die Lohnhöhe ist laut Phillips et al. (2000) einer der wichtigsten Prädiktoren für eine positive und stabile Prozessqualität zwischen Kind und Betreuungsperson. In nicht-subventionierten Krippen¹⁶ spielt die Höhe der Elternbeiträge eine wichtige Rolle. Höhere Elternbeiträge ermöglichen höhere Löhne für die Betreuungspersonen, was zur Sicherung der gesamten Qualität des Angebotes beiträgt (Howes & Brown 2000; Phillips et al. 2000; Goelman et al. 2006).

¹⁶ Unter „Krippe“ werden hier familienergänzende Betreuungsmöglichkeiten verstanden, welche Kinder vom Säuglingsalter bis zum Schul-, respektive Kindergarten eintritt aufnehmen. Im Gegensatz dazu werden im „Hort“ im Allgemeinen Kindergarten- und Schulkinder in Ergänzung zur Familie und Schule betreut (Horte-Online 2010).

Neben diesen drei wichtigsten Strukturmerkmalen haben auch eine verantwortungsbewusste und motivierende Leitung (CQO 1995), die Mitfinanzierung, Unterstützung und Lizenzierung durch den Staat (Helburn 1995; Phillips et al. 1994; Howes & Brown 2000), die Raumgestaltung und Raumgrösse (Clarke-Stewart 1998; Hayes et al. 1990; NICHD 2005a) einen Einfluss auf die Qualität der Angebote.

Bei der Organisationsform zeigte sich in mehreren Studien, dass nicht-profitorientierte Krippen über eine höhere Strukturqualität und leicht bessere Prozessqualität verfügen als profitorientierte Anbieter (Sosinsky et al. 2007; Helburn 1995; Howes et al. 1992). Bei den Betreuungsorten hat ausserdem die Lage in Schulnähe einen positiven und die Anzahl an teilnehmenden Familien mit tiefem Einkommen einen negativen Einfluss auf die strukturelle Qualität des Angebots (Pianta et al. 2005).

Prozessqualität

Wie schon im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, wird die Prozessqualität vor allem durch die Qualität der Strukturmerkmale beeinflusst. Als konkrete Prozessmerkmale wurden in verschiedenen Studien vor allem die *Bindungssicherheit* zur Betreuungsperson und die *soziale Orientierung* der Kinder erhoben. Je besser die Beziehung zur Betreuungsperson und die Sicherheit in dieser Bindung, desto höher ist die Qualität der Betreuung (Howes et al. 1992; NICHD 2005a). Auch bei der sozialen Orientierung lässt sich schliessen, dass je sicherer sich die Kinder bei der Lehrperson fühlen, umso offener sie im Umgang mit Peers sind. Dadurch wird die Qualität der Interaktion und Betreuung positiv beeinflusst (Howes et al. 1992). Des Weiteren ist die Prozessqualität in Betreuungsinstitutionen höher als bei privaten Anbietern. Dies ist vor allem auf die unkontrollierten strukturellen Bedingungen in privaten Betreuungssettings wie Betreuungsschlüssel und Weiterbildung der Betreuungspersonen zurückzuführen (Goelman et al. 2006; Dowsett et al. 2008; Brigas et al. 2010).

Die Ergebnisse der anglo-amerikanischen Studien werden zwar in Europa verbreitet rezipiert und – gar verschiedentlich von deutschsprachigen oder europäischen Forschungsprojekten bestätigt (Fthenakis et al. 1998, Fthenakis 2004; ECCE 1999; Cryer et al. 1999; Tietze et al. 2005; 2010; Stamm 2009) es sind jedoch nicht alle Ergebnisse direkt übertragbar. Die Relevanz der verschiedenen Merkmale hängt von den regional und national unterschiedlichen Regelungen und der Qualitätsvarianz in den verschiedenen Ländern ab (Love et al. 2003). Laut Lamb und Ahnert (2006) könnten die Unterschiede zwischen amerikanischen und europäischen Studien dadurch erklärt werden, dass in Europa allgemein eine höhere Qualität in den vorschulischen Einrichtungen besteht und somit die Messinstrumente für die kleinen Effekte zu wenig sensitiv sind (vgl. ebd. Goelman 2006). In den europäischen Studien erweisen sich sind aber meist dieselben Merkmale als dominant wie in den anglo-amerikanischen Studien. So zeigt beispielsweise auch die holländische Studie von de Schipper et al. (2006) einen starken Einfluss des Betreuungsschlüssels auf die Qualität der Interaktionen zwischen Betreuungsperson und Kind. Im Ländervergleich von Cryer et al. (1999) hingegen wird betont, dass es keinen einzelnen dominanten Faktor gäbe, der die Qualität der Angebote in Deutschland, Portugal, Spanien und den USA gleichmässig bedinge.

3 Zusammenfassung

In den letzten Jahren wurde in der Schweiz wie auch in Deutschland und Österreich verbreitet ein Angebot an ganztägiger Bildung und Betreuung für Kinder im Primarschulalter diskutiert und teilweise bereits aufgebaut. Im Zusammenhang mit dem Auf- und Ausbau dieser Angebote stellt sich zunehmend die Frage nach deren pädagogischer Qualität und Wirksamkeit. Der aktuelle Forschungsstand dazu wurde in dieser Expertise rezipiert.

In der Schweiz und in den deutschsprachigen Nachbarländern, gibt es nur wenige Studien zur Wirksamkeit ganztägiger Schulformen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung. Zwei aktuelle Studien, welche erste Ergebnisse zu Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs liefern, konnten einerseits einen positiven Einfluss auf Schulnoten und Lernmo-

tivation bei Jugendlichen und andererseits auf Sprachkompetenzen, Alltagsfertigkeiten, sozio-emotionale Verhaltensstärken und prosoziales Verhalten bei Primarschülerinnen und -schülern nachweisen. Zudem hat sich gezeigt, dass die pädagogische Qualität des Betreuungssettings eine zentrale Rolle für die Entwicklung spielt.

Amerikanische Studien, überwiegend Evaluationen von spezifischen Interventionsprogrammen, sogenannten **After School Programmen**, zeigen positive Effekte auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Diese positiven Befunde lassen sich jedoch nicht ohne weiteres auf ganztägige Schulorganisationen im Allgemeinen übertragen.

Relevant sind des Weiteren Ergebnisse zur **ausserfamilialen Bildung und Betreuung für Kinder im Vorschulalter**. Verbreitet sind Studien zum Vorschulalter vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum vorhanden. Die meisten Studien zu einer qualitativ hohen Bildung und Betreuung im Vorschulalter zeigen insgesamt positive Effekte auf die intellektuelle und soziale Entwicklung der Kinder, unabhängig vom sozialen Hintergrund der Familie.

Die Ergebnisse von verschiedenen Studien bezüglich der pädagogischen Qualität haben gezeigt, dass sich die Qualitätsmerkmale von frühkindlichen Betreuungssettings und von After School Programmen sehr ähnlich sind. Aus dem deutschsprachigen Raum gibt es nur sehr wenige empirische Studien zu diesem Thema. Die Befunde lassen sich insgesamt in fünf Punkten als allgemeine und konsistente Faktoren der pädagogischen Qualität zusammenfassen, welche mit den Standards der *National Afterschool Association (NAA)* der USA einhergehen:

Administration: Die Ausbildung der Betreuungspersonen ist im Vorschulalter wie auch im Schulalter der wichtigste strukturelle Bedingungsfaktor der Qualität. Vor allem in den Studien zum Vorschulalter hat sich gezeigt, dass nicht nur der Ausbildungsstand der Betreuungspersonen wichtig ist, sondern vor allem auch deren Erfahrung, Training und Weiterbildung. Eine angemessene Aus- und Weiterbildung der Betreuungspersonen kann zu einer höheren Entlohnung und zu einem angenehmeren Arbeitsklima führen, was wiederum die Motivation erhöht. Zur Administration gehören auch verschiedene strukturelle Merkmale wie die Gruppengrösse und der Betreuungsschlüssel, die je nach Alter der Kinder und Betreuungssetting in ihrer Relevanz variieren.

Zwischenmenschliche Beziehung: Die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind als Prozessmerkmal hat in Vorschul- wie auch im Schulalter einen grossen Einfluss auf die Qualität der Angebote. Positiv beeinflusst wird die Beziehungs- und Interaktionsqualität vor allem durch eine möglichst kleine Gruppe und eine familiäre Atmosphäre in Krippen und im Rahmen von After School Programmen. Die Beziehung zwischen Betreuungsperson und Kind hat als prozessuales Merkmal mehr Einfluss auf die Qualität als Peerbeziehungen. Eine Beziehung geprägt von gegenseitigem Verständnis, Respekt sowie auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmte Lerntechniken wirken sich positiv auf die Leistungsorientierung der Schülerinnen und Schüler aus. Auch eine gute Kommunikation zwischen dem After School Programm oder der frühkindlichen Betreuungseinrichtung und Eltern bzw. Schule gehört zum Merkmal der zwischenmenschlichen Beziehungen.

Aktivitäten: Vor allem in After School Programmen ist ein breites Angebot an stimulierenden und klar strukturierten Aktivitäten und eine gut geplante Organisation zentral.

Umgebung Innen und Aussen: Die Qualität der verwendeten Materialien, die Grösse und Ausstattung der Räume sind für die frühkindliche Betreuung und die Bildung und Betreuung in After School Programmen relevant. Diese tragen zu einer positiven Lern- und Arbeitsatmosphäre bei. Der Einfluss dieser Umgebungsmerkmale auf die allgemeine Qualität des Angebots ist jedoch eher gering.

Sicherheit, Gesundheit und Ernährung: Die genannten drei Bereiche gehören im Weiteren zu einer qualitativ hochwertigen Tagesbetreuung. Jedoch bedingen sie die Qualität der Angebote nicht direkt.

Auch wenn die Ergebnisse zur Relevanz der verschiedenen Struktur- und Prozessmerkmale teilweise inkonsistent sind, wird betont, dass durch das Einhalten der vorgeschlagenen strukturellen Standards eine höhere allgemeine Qualität erreicht werden kann. Es besteht ein Konsens, dass kleinere Gruppen, angemessene Erwachsenen-Kind-Quoten und hohe Qualifikationen des Betreuungspersonals wie auch eine gute Infrastruktur und pädagogisch anregende Spielzeuge und Materialien die Beziehung zwischen Betreuungsperson und Kind positiv beeinflussen.

Literatur

- AYPF American Youth Policy Forum. (2006). *Helping youth succeed through out-of-school time programs*. Washington: American Youth Policy Forum.
- Andersson, B.-E. (1989). Effects of Public Day-Care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857 - 866.
- Andersson, B.-E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socio-emotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20 - 36.
- Barnett, S.W.; Hustedt, J.T.; Robin, K.B.; Schulman, K. L. (2003). *The state of preschool: 2003 preschool yearbook*. New Brunswick: The National Association for Early Education Research.
- Beckett, M.; Hawken A.; Jackowitz, A. (2001). *Accountability for after-school care: Devising standards for measuring adherence to them*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Belsky, J. (2001). Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 845 - 859.
- Belsky, J. (2008). *Quality, quantity and type of child care. Effects on child development in the USA*. Potsdam: Liberales Institut.
- Berrueta-Clement, J.R.; Schweinhart, L.J.; Barnett, W.S.; Epstein, A.S.; Weikart, D.P. (1986). Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19. In Hechinger, F. (Ed.). *A better start: New choices for early learning*. New York: Walker & Co.
- Bigras, N.; Bouchard, C.; Cantin, G.; Brunson, L.; Coutu, S.; Lemay, L.; Tremblay, M.; Japel, C.; Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services. *Child Youth Care Forum*, 39, 129 - 150.
- Birmingham, J.; Pechman, E.; Russell, C.; Mielke, M. (2005). *Shared features of High-performing after-school programs: A follow-up to the TASC evaluation*. Washington: Policy Studies Associates.
- Blau, D.M. (1997). The production of quality in child care centres. *The Journal of Human Resources*, 32(2), 354-387.
- Blau, D.M. (1999). The effect of child care characteristics on child development. *The Journal of Human Resources*, 34 (4), 786-822.
- Blau, D.M.; Currie, J. (2004). *Preschool, day care, and afterschool care: Who's minding the kids?* Verfügbar unter: <<http://www.nber.org/papers/w10670>> [August 2009].
- Bodily, S.; Beckett, M. (2005). *Making out-of-school time matter: Evidence for an action agenda*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Braun, M. (2007). Welche Qualität hat eine Kindertageseinrichtung? Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen werden entwickelt, um gute Qualität für Kindertageseinrichtungen sichtbar zu machen. Textor, M. (Ed.). *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch* Verfügbar unter: <<http://www.Kindergartenpaedagogik.de/1612.html>> [Oktober 2010].
- Broberg, A.G.; Wessels, H.; Lamb, M.E.; Hwang C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62 - 69.
- Brooks, P.E.; Mojica, C.M.; Land, R.E. (1995). *Final evaluation report. Longitudinal study of LA's BEST afterschool and enrichment program*. Los Angeles: University of California.

- Bryant, D.M.; Burchinal, M.R.; Lau, L.B.; Sparling, J.J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289 - 309.
- Burchinal, M.R.; Howes, C.; Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.
- Burchinal, M.R.; Roberts, J.E.; Nabors, L.A.; Bryant, D.M. (1996). Quality of centre child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606 - 620.
- Campbell, F.A.; Pungello, E.P.; Miller-Johnson, S.; Burchinal, M.R.; Ramey, C.T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early intervention educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Campbell, F.A.; Ramey, C.T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow up study on children from low-income families. *Child Development*, 65, 684 - 698.
- CCAD Carnegie Council on Adolescent Development (1994). *Consultation on afterschool programs*. Washington: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Clarke-Stewart, A.K. (1998). Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika. In Fthenakis, W.E.; Textor, M.R. (Eds.). *Qualität von Kinderbetreuung: Deutsche und Internationale Perspektiven* (p. 116-126). Weinheim: Beltz.
- Clarke-Stewart, A.K.; Allhusen, V.D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clarke-Stewart, A.K.; Vandell, D.L.; Burchinal, M.R.; O'Brien, M.; McCartney, K. (2002). Do features of child care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 52-86.
- Council of Accreditation. *Public sessions*. Verfügbar unter: <https://coanet.ilinc.com/perl/ilinc/lms/event.pl?div_view=reg&event_user_id=> [September 2010].
- Chung, A. (1997). *Service as a strategy in out-of-school time: a how-to manual*. Washington: Corporation for National Service.
- Chung, A. (Ed.) (2000). *Working for children and families: Safe and smart after-school programs*. Washington: U.S. Department of Education.
- CQO Cost, Quality and Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centres*. Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.
- CQO Cost Quality and Child Outcomes Study (2000). *The final report*. Verfügbar unter: <<http://www.abtassoc.com/reports/ccqual.pdf>> [Januar 2009].
- Cryer, D.; Tietze, W.; Burchinal, M.R.; Leal, T.; Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Quarterly*, 14, 339-361.
- Currie, J.; Thomas, D. (1995). Does Head Start make a difference? *The American Economic Review*, 85, 341 - 364.
- Deater-Deckard, K.A.; Pinkerton, R.; Scarr, S. (1996). Child care quality and children's behavioural adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 937 - 948.
- De Kanter, A. (2001). After-school programs for adolescents. *NASSP Bulletin*, 85, 12-21.
- De Schipper, E.J.; Riksen-Walraven, M.J.; Geurts, S.A.E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child care centres: An experimental study. *Child Development*, 77 (4), 861-874.

- Doherty, G. (1991). *Quality matters in childcare. An identification of the specific program and caregiver characteristics associated with optimal child well-being and development based on research continued in Canada, the United States, England, Western Europe, Bermuda, and New Zealand*. Huntsville, Ontario: Jesmond Publishing.
- Dowsett, C.J.; Huston, A.C.; Imes, A.E.; Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 69–93.
- Dunn, L. (1993). Ratio and group size in day care programs. *Child and Youth Care Forum* 22 (3), 193- 226.
- Durlak, J.A.; Weissberg, R.P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Early, D.M.; Maxwell, K.L.; Burchinal, M.; Alva, S.; Bender, R. H.; Bryant, D.; Cai, K.; Clifford, R.M.; Ebanks, C.; Griffin, J.A.; Henry, G.T.; Howes, C.; Iriondo-Perez, J.; Jeon, H.-J.; Mashburn, A.J.; Peisner-Feinberg, E; Pianta, R.C.; Vandergrift, N.; Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558 – 580.
- ECCE European Child Care and Education (1997). *Cross national analyses of the quality and effects of different types of early childhood programs on children's development*. Bruxelles: European Union.
- ECCE European Child Care and Education (1999). *School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships*. Bruxelles: European Union.
- EDK Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (2005). *Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule*. Bern: EDK.
- EDK Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (2008). *HarmoS – Harmonisierung der obligatorischen Schule Schweiz. Kurz-Information*. Verfügbar unter: <http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/kurz_info_d.pdf> [November 2008].
- EduCare (2010). Verfügbar unter: <<http://www.educare-schweiz.ch/>> [Oktober 2010].
- ERIC Development Team. (1998). *Urban after-school programs: evaluations and recommendations*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Fashola, O. (1998). *Review of extended-day and after-school programs and their effectiveness*. Baltimore: Centre for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Fischer, N.; Kuhn, H.-P.; Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 143 - 167.
- Fthenakis, W. E. (1998). Family transitions and quality in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (1), 5-18.
- Fthenakis, W. E.; Oberhuemer, P. (Eds.) (2004). *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goelman, H.; Forer, B.; Kershawa, P.; Doherty, G.; Lero, D.; LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centres. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280–295.
- Gspurning, W.; Heimgartner, A.; Leitner, S.; Sting, S. (2010). *Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten*. Münster: LIT Verlag.
- Hahn, A.; Leavitt, T.; Aron, P. (1994). *Evaluation of the quantum opportunities program. Did the program work? A report on the postsecondary outcomes and cost-effectiveness of*

- the QOP 1989-1993*. Waltham: Brandeis University Heller Graduate School Centre for Human Resources.
- Halpern, R. (2004). *Confronting the big pie: The need to reframe expectations of after school programs*. New York: Partnership for After School Education.
- Harms, T.; Jacobs, E.V.; White, D.R. (1996). *School-age care environment rating scale*. New York.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, 56, 689 - 703.
- Hayes, C.D.; Palmeo, J.L.; Zaslow, M.J. (1990). *Who cares for American's children? Child Care Policy for the 1990s*. Washington: National Academy Press.
- Helburn, S. W. (Ed.) (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centres*. Denver: University of Colorado at.
- HFRP Harvard Family Research Project (2004). *Performance measures in out-of-school time evaluation. Out-of-school time evaluation snapshot*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- HFRP Harvard Family Research Project (2005). *Exploring quality standards for middle school after school programs: What we know and what we need to know: a summit report*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Holtappels, H.-G.; Klieme, E.; Radisch, F.; Rauschenbach, T.; Stecher, L. (2007). Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In Holtappels, H.-G., Klieme, E; Rauschenbach, T.; Stecher, L. (Eds.). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG) (p. 37 - 50)*. Weinheim: Juventa.
- Horte Online (2010). *Begriffsklärung und frequently asked questions*. Verfügbar unter: <<http://www.horte-online.ch/information/begriffsklaerung.html>> [Oktober 2010].
- Howes, C. (1983). Caregiver behaviour in centre and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292 - 273.
- Howes, C.; Brown, J. (2000). Improving child care quality: A guide for proposition 10 commissions. In Halfon, N; Shulman, E; Shannon, M; Hochstein, M. (Eds.). *Building Community Systems for Young Children (p. 1-23)*. UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities.
- Howes, C.; Olenick, M. (1986). Family and child care influences on toddlers' compliance. *Child Development*, 57, 202 - 216.
- Howes, C.; Phillips, D.A.; Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Howes, C; Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Huang, D. (2001). An after-school evaluation system for middle and high school programs. *NASSP Bulletin*, 85(626), 45-61.
- Huang, D.; Gribbons, B.; Kyung Sung, K.; Lee, C.; Baker, E.L. (2000). *A decade of results: The impact of LA's BEST after school enrichment program on subsequent student achievement and performance*. Los Angeles: UCLA Centre of the Study of Evaluation and Information Studies.
- Huang, D.; La Torre, D.; Harven; A.; Perez Huber, L.; Jiang, L.; Leon, S.; Oh, C. (2008). *Identification of key indicators of quality in afterschool programs*. Los Angeles:

- CRESST National Centre for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Klieme, Eckhart (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220-237.
- Kontos, S.J.; Fiene, R. (1987). Child-care quality, compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania study. In Philips, D.A. (Ed.). *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Kugler, M.R. (2001). After-school programs are making a difference. *NASSP Bulletin*, 85, 3–11.
- Kunz, G.M.; Chumney, F.; Sparr, M.; Sheridan, S.M. (2008). *Elements of quality in after-school programs*. Nebraska: CYFS centre for children, youth, families and school research.
- Lamb, M.E.; Ahnert, L. (2006). No parental child care: context, concepts, correlates, and consequences. In Damon, W.; Lerner, R.M.; Renninger, K.A.; Sigel, I.E. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice (p. 950 - 1016)*. Hoboken: Wiley.
- Lee, V.E., Burkham, D.T., Ready, D.D., Honigman, J.; Meisels, S.J. (2005). Full-day versus half-day kindergarten: In which programs do children learn more? *American Journal of Education*, 112, 163–208.
- LoCasale-Crouch, J.; Konold, T.; Pianta, R.; Howes, C.; Burchinal, M.; Bryant, D.; Clifford, R.; Early, D.; Barbarin, O. (2007). Profiles of observed classroom quality in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (1), 3-17.
- Loeb, S.; Bridges, M.; Bassok, D.; Fuller, B.; Rumberger, R.W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centres on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26, 52 - 66.
- Love, J.M.; Harrison, L.; Sagi-Schwartz, A.; van IJzendoorn, M.H.; Ross, C.; Ungerer, J.A.; Raikes, H.; Brady-Smith, C.; Boller, K.; Brooks-Gunn, J.; Constantine, J.; Eliason-Kisker, E.; Paulsell, D.; Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74 (4), 1021–1033.
- Luster, T.; McAdoo, H.P. (1995). Factors related to self-esteem among African American youths: A secondary analysis of the high/scope perry preschool data. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 451 - 467.
- Magnuson, K.A.; Ruhm, C.; Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26, 33 - 51.
- MARS Massachusetts Afterschool Research Study (2005). *Pathways to success for youth: What counts in after-school. Policy considerations*. Massachusetts Bay: United Way.
- Marshall, N.L.; Coll, C.G.; Marx, F.; McCartney, K.; Keefe, N.; Ruth, J. (1997). After-school time and children's behavioural adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 497 - 514.
- Martin, S.L.; Ramey, C.T.; Ramey, S. (1990). The prevention of intellectual impairment in children of impoverished families: Findings of a randomized trial of educational day care. *American Journal of Public Health*, 80, 844 - 847.
- McGurk, H.; Caplan, M.; Hennessy, E.; Moss, P. (1993). Controversy, theory, and social context in contemporary day care research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines*, 34, 3 - 23.

- McLoyd, V.C. (1997). Children in poverty: Development, public policy, and practice. In Damon, W.; Sigel, I.E.; Renninger, K.A. (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. child psychology in practice* (p. 135 - 210). New York: Wiley.
- Melhuish, E.C.; Lloyd, E.; Martin, S.; Mooney, A. (1990). Type of childcare at 18 months – II. Relations with cognitive and language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines*, 31, 861 - 870.
- Miller, B.M. (2003). *Critical hours: After-school programs and educational success*. New York: Nellie Mae Education Foundation. Verfügbar unter: <www.nmefdn.org/uploads/Critical_hours_Full.pdf> [Oktober 2010].
- Miller, B.M.; Marx, F. (1990). *Afterschool arrangements in middle childhood: A review of literature*. Action research paper Nr. 2. Wellesly: SACC Publications.
- Morris, D.; Shaw, B.; Penny, J. (1990). Helping low readers in grade 2 and 3: An after-school volunteer tutoring program. *The Elementary School Journal*, 91(2), 133 - 150.
- Morrison, G.M.; Storino, M.H.; Robertson, L.M.; Weissglass, T.; Dondero, A. (2000). The protective function of after-school programming and parent education and support for students at risk for substance abuse. *Evaluation and Program Planning*, 23, 365 - 371.
- NAA National Afterschool Association (o.J.). *National After School Association Accreditation Standards*. Verfügbar unter: <<http://www.ohioafterschool.org/Attachments/NAA%20accreditation%20standards.pdf>> [Oktober 2010].
- NAA National Afterschool Association (2005). *Core competencies for afterschool trainers*. Verfügbar unter: <<http://www.naaweb.org/>> [Oktober 2010].
- NAES National Association of Elementary School (1999). *After-school programs and the K–8 principal: Standards for quality school-age child care*. Alexandria: National Association of Elementary School.
- Ohio After School Network (2010). *Standards / quality tools*. Verfügbar unter: <www.ohioafterschoolnetwork.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=43> [Oktober 2010].
- Owens, D.; Vallercamp, N. (2003). Eight keys to a successful expanded-day program. *Principal*, 82(5), 56.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269–306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behaviour at 234 and 36 months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and pre-schoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116–135.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child care structure process outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199 - 206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Multiple pathways to early academic achievement. *Harvard Educational Review*, 74(1), 1 - 28.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005a). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, London: The Guilford Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005b). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537 - 570.

- Pechman, E.; Marzke, C. (2003). *After-school activity observation instrument (AOI) observation manual*. Washington: Policy Studies Associates Inc.
- Peisner-Feinberg, E.S.; Burchinal, M.R. (1996). *Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study*. North Carolina: Frank Porter Graham child development centre.
- Peisner-Feinberg, E.S.; Burchinal, M.R.; Clifford, R.M.; Culkin, M.L.; Howes, C.; Kagan, S.L.; Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534 - 1553.
- Peisner-Feinberg, E.S.; Burchinal, M.R.; Clifford, R.M.; Culkin, M.L.; Howes, C.; Kagan, S.L.; Yazejian, N.; Byler, P.; Rustici, J.; Zelazo, J. (2000). *The children of the cost, quality and outcomes study go to school. Technical report*. North Carolina: Frank Porter Graham child development centre.
- Peisner-Feinberg, E.S.; Yazejian, N. (2004). *The relation of preschool child care quality to children's longitudinal school success through sixth grade*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Peterson, C.; Peterson, R. (1986). Parent-child interaction and day care. Does quality of day care matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 1 - 15.
- Phillips, D.A.; McCartney, K.; Scarr, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537 - 543.
- Phillips, D.A.; Mekos, D.; Scarr, S.; McCartney, K.; Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centres. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), 475 - 496.
- Phillips, D.A.; Voran, M.; Kister, E.; Howes, C.; Whitebook, M. (1994). Child care for children in poverty: Opportunity or inequity. *Child Development* 65, 472-492.
- Pianta, R.; Howes, C.; Burchinal, M.T.; Bryant, D.; Clifford, R.; Early, D.; Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159.
- Pierce, K.M.; Hamm, J.V.; Vandell, D.L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classroom. *Child Development*, 70, 756 - 767.
- Posner, J.K.; Vandell, D.L. (1994). Low-income children's after-school care. Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 140 - 156.
- Posner, J.K.; Vandell, D.L. (1999). After-school activities and the development of low income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868- 879.
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Radisch, F.; Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung.
- Radisch, F.; Klieme, E.; Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 30 - 50.
- Ramey, C.T.; Campbell, F.A.; Burchinal, M.R.; Skinner, M.L.; Gardner, D.M.; Ramey, Sharon L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4, 2 - 14.

- Ramey, C.T.; Dorval, B.; Baker-Ward, L. (1983). Group day care and socially disadvantaged families. Effects on the child and the family. In Kilmer, S. (Ed.). *Advances in early education and day care* (p. 69-106). Greenwich: JAI Press.
- Ramey, C.T.; Landesman Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109 - 120.
- Reisner, E.R.; Vandell, D.L.; Pechman, E.M.; Pierce, K.M.; Brown, B.B.; Bolt, D. (2007). *Charting the benefits of high-quality after-school program experiences. Evidence from new research on improving after-school opportunities for disadvantaged youth*. Washington: Policy Studies Associates, Inc.
- Reynolds, A.J.; Temple, J.A.; Robertson, D.L.; Mann, E.A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the title I Chicago child-parent centres. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 267 - 303.
- Rosenthal, R.; Vandell, D.L. (1996). Quality of care at school-aged child-care programs: Regulatable features, observed experiences, child perspectives and parent perspectives. *Child Development*, 67, 2434–2445.
- Ross, S.M.; Lewis, T.; Smith, L.; Sterbin, A. (1996). *Evaluation of the extended-day program in Memphis county schools. Final report to CRESPAR*. Memphis: Centre for Research in Educational Policy, University of Memphis.
- Rossbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Ahnert, L.; Rossbach, H.-G.; Neumann, U.; Heinrich, J.; Koletzko, B. (Eds.). *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (p. 57-173). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Roux, S.; Tietze, W. (2003). Effekte und Sicherung von (Bildungs-) Qualität in Kindertageseinrichtungen. Gefälligkeitsübersetzung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 367-384 .
- Safe and Sound (1999). *Standards for Baltimore after-school opportunities in youth place*. Baltimore: Safe and Sound.
- Scarr, S.; Eisenberg, M. (1993). Child care research: Issues, perspectives and results. *Annual Review of Psychology*, 44, 613 - 644.
- Scarr, S.; Eisenberg, M.; Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centres. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Schlieker, E.; White, D.R.; Jacobs, E. (1991). The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 23, 12 - 24.
- Schüpbach, M. (2006). Ausserfamiliäre Bildung und Betreuung im Vorschul- und frühen Schulalter. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(2), 158 - 164.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwartz, W. (1996). *After-school programs for urban youth*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Schweinhart, L.J.; Montie, J.; Xiang, Z.; Barnett, W.S.; Belfield, C.R.; Nores, M. (2005). *Lifetime effects. The high/scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Sosinsky, L.S.; Lord, H.; Zigler, E. (2007). For-profit /non-profit differences in centre-based child care quality: Results from the National institute of child health and human development study of early child care and youth development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28, 390-410.

- St. Clair, L. (2004). *Observations for quality-school-age care & programming*. Omaha: Munroe-Meyer Institute, University of Nebraska Medical Centre. Verfügbar unter: <<http://www.nde.state.ne.us/21stcccl/Observations.pdf>> [Oktober 2010].
- Stamm, M. (2009). Bildungsqualität im Vorschulsetting. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 111-125.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. Institute of Education, London. Verfügbar unter: <<http://www.surestart.gov.uk/publications/?Document=1160>>.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11). Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (age 7-11)*. Institute of Education, London. Verfügbar unter: <<http://eppe.ioe.nac.uk/eppe311/eppe311%20pdfs/eppepapers/Final%20311%20report%20DCSF-RR061%2027nov08.pdf>> [Oktober 2010].
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Elliott, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from the pre-school period*. Verfügbar unter: <<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe/eppe/pdfs/RB%20summary%20findings%20from%20Preschool.pdf>> [Mai 2009].
- Textor, M.R. (1998). International perspectives on quality child care. *Early Childhood Education Journal*, 25 (3), 167-171.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W. (2008). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Eds.). *Handbuch der Sozialisationsforschung* Weinheim, Basel: Beltz.
- Tietze, W. (2010). Betreuung von Kindern im Vorschulalter. In Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Eds.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (p. 543 – 567). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W.; Rossbach, H.-G.; Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren: zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W.; Schuster K.-M.; Grenner, K.; Rossbach H.-G. (2001). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)*. Neuwied, Krieffel, Berlin: Luchterhand.
- Tolman, J.; Pittman, K.; Yohalem, N.; Thomases, H.; Trammel, M. (2002). *Moving an out of school agenda: Lessons and challenges across cities*. Takoma: Forum for Youth Investment.
- Vandell, D.L.; Belsky, J.; Burchinal, M.R.; Steinberg, L.; Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737 - 756.
- Vandell; D.L.; Powers, C.P. (1983). Day care quality and children's free play activities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 453 - 500.
- Vandell, D.L.; Shumow, L. (1999). After-school child care programs. *The Future of Children*, 9, 64–80.
- Vandell, D.L.; Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Institute for research on poverty*. Verfügbar unter: <<http://www.ssc.wisc.edu/irpweb/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>> [September 2010].
- Wright, E. (2005). *Supporting student success: A governor's guide to extra learning opportunities*. Washington: National Governors Association Centre for Best Practices.

-
- Wright, E., Deich, W.; Szekely, A. (2006). *Promoting quality in afterschool programs through state child care regulations*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services.
- White, D.R.; Jacobs, E.V.; Schlieker, E. (1988). Relationship of day care environmental quality and children's social behaviour. *Canadian Psychology*, 29.
- White, K.R.; Cutler, J.C.; Tietze, W. (1997). *Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und kindliche Entwicklung: Ein Forschungsresümée. Paper presented at the 7th EECERA Conference on the Quality of Early Childhood Education*. Munich: EECERA
- Whitebook, M.; Howes, C.; Philips, D.A. (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland: Child Care Employee Project.
- Whitehurst, G. J.; Arnold, D. S.; Epstein, J. N.; Angell, A. L.; Smith, M.; Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679 - 689.
- Yohalem, N.; Pittman, K.; Wilson-Ahlstrom, A. (2004). Getting inside the "black box" to measure program quality. Verfügbar unter <<http://www.gse.harvard.edu/hfrp/eval/issue25/spotlight.html>> [Oktober 2010].
- Yohalem, N.; Wilson-Ahlstrom, A.; Yu, D. (2005). *Youth program quality assessment and Improvement: Celebrating progress and surfacing challenges: A Meeting report*. Washington: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc.

II. Teil: Gutachten zum Entwurf „Leitfaden Tagestrukturen“ und zum "Handbuch für den Aufbau von Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt"

Florian Baier, Stefan Schnurr
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Im nachfolgenden zweiten Teil dieser Expertise werden ausgewählte Aspekte des Entwurfs für den *Leitfaden Tagesstrukturen* des Erziehungsdepartements Basel-Stadt (Stand: Sommer 2010, im Folgenden auch abkürzend "*Leitfaden*") und den Entwurf für das *Handbuch für den Aufbau von Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt* (Stand: Oktober 2010, im Folgenden auch abkürzend: "*Handbuch*") auf der Basis der im vorangehenden Teil vorgestellten Einsichten und Erkenntnisse zur Qualität von Tagesschulen (bzw. Ganztagschulen, After-School Programme u. ä.) für Heranwachsende im Vorschulalter und Schulalter kommentiert. Aufgrund der Aktualität beziehen wir uns dabei vorwiegend auf den jüngeren (und im Oktober 2010 zur Konsultation versandten) Entwurf für das *Handbuch für den Aufbau von Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt*, der die wesentlichen Regelungen und Empfehlungen des *Leitfadens* (teilweise in aktualisierter Fassung) aufgenommen hat.

Die nachfolgenden Kommentare verfolgen primär den Zweck, die Entscheidungsbeteiligten bei der Urteilsbildung zu unterstützen und Informationen aufzubereiten, die zur Gestaltung und Begründung von Regelungen, Empfehlungen und (Qualitäts-) Standards nützlich sein können. Bei der Klärung des Auftrags zwischen dem *Erziehungsdepartement* des Kantons Basel-Stadt und der *Hochschule für Soziale Arbeit FHNW* sowie dem *Institut für Erziehungswissenschaft Universität Bern* wurde vereinbart, dass die Expertise selbst keine Vorschläge für konkrete Normen zu einzelnen Strukturmerkmale vorschlägt und/oder begründet. Stattdessen wird gemäss Vereinbarung erwartet, dass die Expertise, eine „Bedeutsamkeitserkennungshilfe“ anbietet, also wissenschaftlich und vorzugsweise empirisch fundierte Überlegungen, Argumentationen und Reflexionen, in denen die Relevanz verschiedener wichtiger Merkmale, Dimensionen und Voraussetzungen der Qualität von Tagesschulen dargelegt und diskutiert werden. Die Leitfrage ist dabei, wie Tagesschulen in einer Weise ausgestattet und (durch-) geführt werden können, die dazu beiträgt, dass sich für die Schülerinnen und Schüler, die sie nutzen, erweiterte Gelegenheiten für Bildung in einem umfassenden Sinne ergeben und diese bestmöglich genutzt werden können.

Zur Struktur des Textes: In diesem zweiten Teil der Expertise werden ausgewählte Strukturmerkmale von Tagesschulen diskutiert, zu denen der *Leitfaden* bzw. das *Handbuch* Regelungen oder Empfehlungen enthält. Diese werden jeweils zunächst vorgestellt. Im Anschluss daran wird der dafür relevante Forschungsstand bzw. dafür relevante Fachdiskussionen aufbereitet. Schliesslich werden die Regelungen und Empfehlungen aus *Leitfaden* und *Handbuch* vor dem Hintergrund des Standes der wissenschaftlichen Auseinandersetzung diskutiert. Dabei wird auf Chancen und Risiken der Regelungen und Empfehlungen hingewiesen; teilweise werden Klärungs- und Entwicklungsbedarfe angesprochen und werden Anregungen gegeben, auf welche Weise die begonnene Entwicklung weiter vorangetrieben werden könnte. In einigen Fällen werden Empfehlungen zur inhaltlichen Gestaltung des Handbuchs gegeben.

1 Angebotsgestaltung

Leitfaden/Handbuch

Im *Leitfaden* bzw. im *Handbuch* wird das Angebot der Tagesschulen inhaltlich und strukturell dargestellt. Die Angebotsgestaltung in den Tagesstrukturen richtet sich nach dem gewählten Tagesschulmodell. Es werden um die jeweiligen Blockzeiten, in denen der Unterricht stattfindet, entsprechende Angebote konzipiert, die den Schülerinnen und Schülern einen Besuch der Tagesschule von 7:00 Uhr morgens bis 18:00 Uhr am Abend ermöglichen. Die Zeiten für die einzelnen Angebote variieren je nach Standort leicht. Folgende Angebotsstruktur kennzeichnet die Tageschulen in Basel-Stadt:

ab 7:00 Uhr	8:00 - 12:00 Uhr	12:00 - 14:00 Uhr	14:00 - 18:00 Uhr
Frühhort	Unterricht in Blockzei- ten	Mittagstisch	Unterricht in Blockzeiten <i>oder</i> Nachmittagsangebote (je nach Standort und Wahl: offene Betreuungsangebote, Hausaufgabenunterstützung, Spiel- und Bastelhorte, Lukasclub)

Leitfaden und *Handbuch* enthalten wenige Vorgaben zur konkreten Gestaltung der pädagogischen Praxis in den ausserunterrichtlichen Angeboten.

Übergreifend wird für alle Angebote der Tagesstrukturen im *Handbuch* formuliert: "Das Personal in den Tagesstrukturen übernimmt zudem einen wichtigen Teil der Erziehungsarbeit, die an die Schule delegiert worden ist: Gewaltprävention, Gesundheitserziehung, Bewusstsein für Ernährung und Bewegung, Medienerziehung, Umgang mit dem Handy, Drogenprophylaxe, Umweltbewusstsein" (vgl. *Handbuch*, S. 6).

Eine weitere übergreifende Zielbestimmung findet sich unter dem Stichwort "Pädagogik". Unter der Überschrift "Grundsatz" wird dort ausgeführt: "Die Volksschulen des Kantons Basel-Stadt haben den öffentlichen Auftrag, alle Kinder und Jugendlichen zu integrieren und sie entsprechend ihren Begabungen und Interessen zu fördern, damit sie ihr Leistungsvermögen entfalten können. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf werden wenn möglich in die Regelschulen aufgenommen. Ausnahmen sind zu begründen. Der Integrationsauftrag gilt auch für die Tagesschulen" (*Handbuch* 2010, S. 40). Die Formulierung lässt die Frage aufkommen, ob es lediglich der Integrationsauftrag ist, der analog für die Tagesschulen gilt, oder auch der - aus unserer Sicht weiter gehende und für zeitgemässe pädagogische Konzeptionen für Tagesstrukturen anschlussfähige - Auftrag, "alle Kinder und Jugendlichen (...) entsprechend ihren Begabungen und Interessen zu fördern, damit sie ihr Leistungsvermögen entfalten können" (ebd.).

Für einige Arbeitsbereiche werden den Betreuungspersonen im *Leitfaden* konkrete Aufgaben und Vorgehensweisen vorgegeben.

- Für die Hausaufgabenbetreuung wird festgehalten: "Die Betreuungspersonen achten auf die Erledigung der Hausaufgaben und sind mit geeigneten Massnahmen dafür besorgt, dass eine ruhige und lerntechnisch angenehme Atmosphäre herrscht. Bei Fragen und Unklarheiten unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler" (vgl. *Leitfaden* Kap. 3.4).
- Für die Nachmittagsbetreuung wird vorgegeben, dass diese vielfältig sein soll und sportliche, spielerische, kulturelle, gestalterische und kreative Tätigkeiten umfassen soll (vgl. *Leitfaden* Kap. 3.4). Die Nachmittagsangebote haben zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu betreuen sowie ihre emotionale, kognitive und soziale Entwicklung zu fördern. Die Betreuungspersonen sind dazu aufgefordert, Gruppenaktivitäten zu organisieren. Die Teilnahme der Kinder soll vom Betreuungspersonal gewährleistet werden: "Es wird darauf geachtet, dass alle Schülerinnen und Schüler sich gleichermas-

sen am Nachmittagsprogramm beteiligen und die Aktivitäten unabhängig von den Altersunterschieden zusammen in der Gruppe erleben" (Leitfaden Kapitel 3.4). Die Altersdurchmischung in den jeweiligen Gruppen wird als wichtig für die Entwicklung sozialer und emotionaler Fähigkeiten hervorgehoben (ebd.).

- Im "Rahmenkonzept Mittagstisch, Hausaufgabenunterstützung und Nachmittagsbetreuung" (vgl. Leitfaden, Anhang) wird vorgegeben, dass das Betreuungspersonal "aktive Beziehungsarbeit" leisten soll, in Konfliktsituationen "konstruktive Lösungsansätze" vermitteln soll sowie einen reflektierten Umgang mit Heterogenität gestalten soll, indem sie "Unterschiede und Andersartigkeiten wahrnehmen, auf diese eingehen und im Gespräch das gegenseitige Verständnis füreinander fördern". Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler durch diese Aktivitäten bei der Entwicklung von sozialen, sprachlichen und emotionalen Fähigkeiten zu unterstützen, ihre schulische und gesellschaftliche Integration zu fördern sowie einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit zu leisten (vgl. ebd.). Eine inhaltliche Abgrenzung wird vorgenommen, indem explizit formuliert wird, dass es nicht Aufgabe des Betreuungspersonals ist, "Schülerinnen und Schüler mit grossen sozialen und/oder emotionalen Defiziten und Auffälligkeiten zu fördern" (vgl. ebd.).

Diese konzeptionellen Rahmensetzungen beziehen sich jedoch offenbar auf die Angebotsform "Mittagstisch mit Nachmittagsbetreuung" und nicht auf die Nachmittagsangebote der modularen Tagesschulen; zumindest wird ein solcher Bezug nicht explizit hergestellt. Aus unserer Sicht liessen sich diese Zielformulierungen mit Gewinn auch für die Ausformulierung pädagogischer Eckwerte und Grundsätze der Tagesstrukturen heranziehen. Konkrete Handlungsvorgaben finden sich darüber hinaus im *Handbuch* in Bezug auf "unduldbares Verhalten" von Schülerinnen und Schülern in den Mittagstisch- und Nachmittagsangeboten sowie in Bezug auf Verdachtsfälle von Kindeswohlgefährdungen (Verdacht auf Missbrauch unterschiedlicher Art) (vgl. *Handbuch*, Anhang).

Weitere Konkretisierungen der Angebotsgestaltung werden den jeweiligen Standorten überlassen. Das "Rahmenkonzept Mittagstisch, Hausaufgabenunterstützung und Nachmittagsbetreuung" sieht diesbezüglich vor, dass die Standorte neben Betriebskonzepten auch pädagogische Konzepte entwickeln, die nähere Auskunft über die konkrete Angebotsgestaltung geben und Bestandteil der Leistungsvereinbarung sind. Zudem werden die Standorte im Rahmenkonzept dazu verpflichtet, Aussagen über ihre Vorgehensweisen zur Qualitätssicherung darzustellen. Das einzige im *Leitfaden/Handbuch* enthaltene pädagogische Konzept stammt vom "Treffpunkt Breite" und bezieht sich auf deren Tagesferien-Angebot.¹⁷

Im *Leitfaden/Handbuch* wird zudem die strukturelle Vielfalt der Nachmittagsangebote deutlich: Neben den Nachmittagsangeboten, die im Rahmen der Einführung von Tagesschulen neu an den Schulen eingeführt wurden, gab es an verschiedenen Schulstandorten in Basel-Stadt auch bereits vor der Einführung der Tagesschulen besondere Nachmittagsangebote wie z.B. Spiel- und Bastelhorte sowie den Lukasclub an den Orientierungsstufen, die nun neu auch im Kontext der Tagesschulen zusammengefasst werden. Im *Leitfaden/Handbuch* wird jedoch darauf hingewiesen, dass diese Angebote von den neu eingeführten Nachmittagsangeboten (Tagesstrukturen) zu unterscheiden sind (vgl. *Handbuch* S. 17). Der Lukasclub sowie die Spiel- und Bastelhorte unterscheiden sich von den neu eingeführten Nachmittagsangeboten an den Tagesschulen z.B. dadurch, dass sie nur in den Wintermonaten angeboten werden, offener gestaltet sind (indem sie Spielmöglichkeiten wie z.B. Brettspiele, Tischtennis, Bastelmaterial etc. anbieten, jedoch eher wenige vorbereitete Gruppenaktivitäten anbieten), kostenfrei sind oder nur Materialkosten erheben und einen anderen Personalschlüssel haben (z.B. 10:1 im Spiel- und Bastelhort anstatt 8:1 in den Nachmittagsangeboten der Tagesschulen). Darüber hinaus gibt es noch weitere Tagesstrukturangebote in privater Trägerschaft (insb. Mittagstische) ohne Auftrag des Kantons. Diese privaten Angebote sind nicht Gegenstand des Handbuches/Leitfadens. Aus externer Sicht stellt sich die Frage, wie

¹⁷ Der gegenwärtige Stand der Entwicklung von standortbezogenen Konzepten lässt sich mit den uns vorliegenden Informationen somit nicht beurteilen; dies ist auch nicht Gegenstand dieses Auftrags.

gewährleistet wird, dass die Erfahrungen aus den genannten Angeboten für die Gestaltung und Entwicklung der Tagesstrukturen nützlich werden können.

Forschungsstand und fachliche Standards

Wie aus dem von Schüpbach/Jutzi/Scherzinger (2011) zusammengestellten Forschungsbe-
funden hervorgeht, sind die Wirkungen von Tagesschulen abhängig von der pädagogischen
Qualität der Angebote. In mehreren Studien wurden Zusammenhänge zwischen der Qualität
der Angebotsgestaltung und deren Wirkungen für Kinder im Vorschulalter herausgearbeitet
(Schüpbach et al. 2011, S. 4). Bezogen auf das Vorschulalter sind "die Unterschiede in der
kindlichen Entwicklung, welche auf die Qualität zurückgeführt werden können, [...] im Ext-
remfall Altersunterschiede von bis zu einem Jahr" (Schüpbach et al. 2011, S. 4 mit Verweis
auf Tietze et al. 2005). Schüpbach et al. (2011) stellen zusammenfassend fest, dass Kinder
und Jugendliche in einer qualitativ guten Tagesschule bessere Leistungen in Sprache zeigen
und sich sozialer verhalten als Kinder in einem Tagesschulsetting von tiefer Qualität (vgl.
Schüpbach 2010; Schüpbach/Scherzinger/Herzog 2010). Für ältere Kinder bzw. Schülerin-
nen und Schüler lassen sich Befunde aus Evaluationen qualitativ hochwertiger amerikani-
scher Afterschool Programme heranziehen, die ebenfalls den Zusammenhang von Wirkun-
gen und pädagogischer Qualität bestätigen (Miller 2003; Noam 2008; Wright 2005)¹⁸

Auch in Bezug auf die konkrete Gestaltung der Angebote liegen einige Forschungsbefunde
vor. So hat sich gezeigt, dass ein breit gefächertes und vielfältiges Angebot, das Themen
aus dem schulischen Lernen weiterführt und zugleich auch sportliche, musische und hand-
werkliche Beschäftigungen anbietet, die Bildungswirkungen von Ganztagsangeboten unter-
stützt (Schüpbach et al. 2011, S. 9, mit Verweis auf Wright 2005; Wright et al. 2006; Kugler
2001). Eingeschränkte Wahlmöglichkeiten und eine starke Orientierung am Unterricht erhö-
hen gerade für Jungen die Teilnahmeschwelle und können unerwünschte Effekte begünsti-
gen (Schüpbach et al. 2011 mit Verweis auf Rosenthal/Vandell 1996; Posner/Vandell 1999).
Sowohl in der US-amerikanischen als auch in der deutschen Diskussion besteht Konsens
darüber, dass die Qualifikation des Personals für die Qualität der Angebotsgestaltung eine
kritische Grösse darstellt (mit Blick auf Angebote für ältere Schülerinnen und Schüler Fi-
scher-Orthwein 2008, S. 6; Little/Wimer/Weiss 2008, S. 7; Noam 2008; mit Blick auf das Kin-
dergartenalter Vandell/Wolfe 2000). Eine höhere Qualifikation kann auch das Einbeziehen
von Lehrpersonen in die Gestaltung eines konkreten Programmplans unterstützen und somit
dazu beitragen, dass gut strukturierte und vielseitige Angebote bereitgestellt werden können
(Schüpbach et al. 2011, S. 9).

Zahlreiche empirische Studien zu den us-amerikanischen After-School-Programmen betonen
die entscheidende Bedeutung einer durch Konzeptionen abgesicherten an Zielen orientierten
"intentionalen" Gestaltung des Angebots. Dass die Beteiligten ein reflexives Wissen über die
Zusammenhänge zwischen pädagogischen Zielsetzungen und erwarteten Wirkungen einer-
seits und konkreten Angebotsformen und Gestaltungsweisen andererseits mitbringen (z.B.
hinsichtlich konkreter Methoden, Aktivitäten, Gruppengrössen und -zusammensetzungen,
usw.) und dieses sich in der Konzeption und konkreten Ausgestaltung der Angebote nieder-
schlägt ("intentional programming"), wurde in mehreren Studien als wichtige Voraussetzung
für die Qualität und Wirksamkeit von After-School Programmen herausgestellt
(Durlak/Weisberg 2007; Little et al. 2008, S. 8; Miller 2005b).

Diskussion

Der vorliegende Leitfaden und das Handbuch zu den Tagesstrukturen in Basel-Stadt fassen
den bisherigen Stand der konzeptionellen Entwicklung der Tagesstrukturangebote zusam-
men. Die Profile der einzelnen Angebote (Frühhort, Mittagstisch, Nachmittagsangebote) sind
im "Beiblatt zu den Angeboten und Modulen an Tagesschulen" beschrieben.

¹⁸ Vgl. ausführlich Schüpbach et al. in dieser Expertise, S. 7ff und die dort genannten Quellen.

Der Leitfaden und das Handbuch wollen nicht als Handreichungen bzw. detaillierte Anleitungen zur Praxisgestaltung in den einzelnen Modulen verstanden werden. Die konkrete Angebotsgestaltung sowie dessen Konzeption werden weitestgehend an das Personal der Standorte delegiert. Einige Anregungen zu einer innovativen und qualitativ hochwertigen Praxisgestaltung sind jedoch im *Leitfaden/Handbuch* skizziert. So stellt z.B. die in den Tagesstrukturen vorhandene Altersdurchmischung eine gegebene Sozialstruktur dar, die als Lernfeld für soziales Miteinander pädagogisch wertvoll und gewinnbringend genutzt werden kann. Auch der im Konzept "Tagesferien" formulierte partizipative Ansatz, nach dem die Angebote von den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder aus gestaltet und konzipiert werden, kann als Anregung für die Entwicklung pädagogischer Konzepte in den regulären Tagesstrukturen dienen. In den Rahmenkonzepten zu Mittagstisch, Nachmittagsangeboten und Hausaufgabenbetreuung finden sich ebenfalls Zielbestimmungen, die sich dafür eignen, als Eckpunkte für eine konzeptionell abgesicherte "gute Praxis" zu dienen.

Für die zukünftige Angebotsgestaltung stellt sich die Herausforderung, die unterschiedlichen Nachmittagsangebote (Tagesbetreuung, Spiel- und Baselhort, Lukasclub) qualitativ aufeinander abzustimmen, damit Kinder und Jugendliche unabhängig ihrer Quartierszugehörigkeit die gleiche Chance auf qualitativ hochwertige Angebote haben.

Das "Rahmenkonzept Mittagstisch, Hausaufgabenunterstützung und Nachmittagsbetreuung" gibt nur wenig Auskunft über die Massstäbe, anhand derer das Erziehungsdepartement die zu entwickelnden pädagogischen Konzeptionen der verschiedenen Standorte bewertet und genehmigt. Auch diesbezüglich könnten inhaltliche Kriterien weiter ausformuliert werden, um den Standorten die Arbeit an den pädagogischen Konzepten zu erleichtern.

Handbuch und *Leitfaden* sehen vor, dass die an den einzelnen Standorten verantwortlichen Leitungen und Mitarbeitenden jeweils standortbezogene Konzepte erarbeiten. Diese Struktur einer dezentralen Entwicklung von standortbezogenen Konzepten scheint uns grundsätzlich angemessen: sie entspricht der Tatsache, dass sich Tagesstrukturen gegenwärtig generell noch in der Entwicklungsphase befinden und insofern darauf angewiesen sind, auch unterschiedlich sein zu dürfen, sofern man günstige Bedingungen für Innovationen schaffen will. Weiter stellt sie in Rechnung, dass verschiedene Standorte unterschiedliche Rahmenbedingungen aufweisen können, etwa im Hinblick auf die soziale Herkunft der Teilnehmenden (die bspw. durch das Wohnkostenniveau im Einzugsgebiet beeinflusst wird), die räumlichen Gegebenheiten, die potenziellen Kooperationspartner im Nahbereich usw. Die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts auf einem hohen fachlichen Niveau und unter Einbezug des aktuellen Stands der Diskussion, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die erhebliche zeitliche Ressourcen und fachliche Kompetenzen erfordert. Das *Handbuch* sieht vor, dass ein Standortkonzept "von der Tagesschulleitung zusammen mit der Betriebsleitung unter Mitwirkung aller Beteiligten" erarbeitet wird; weiter wird festgehalten, dass es sich um eine prozesshafte Arbeit handelt, die "Zeit braucht und meist nicht im ersten Betriebsjahr geleistet werden kann" (*Handbuch*, S. 21). Schliesslich benennt das *Handbuch* unter dem Stichwort "Pädagogik" inhaltliche Rahmenstrukturen für diese Konzepte. Demnach umfasst der Teil "Pädagogik" die "Organisation, die gemeinsamen verbindlichen Ziele, die pädagogischen Grundsätze von Unterricht und Betreuung, die geplanten Umsetzungsschritte sowie die Überprüfung/Evaluation" (*Handbuch* 2010, S. 40).

Unseres Erachtens finden sich in *Leitfaden* und *Handbuch* insgesamt zu wenig Aussagen, die als verbindliche Eckpunkte für die Entwicklung von pädagogischen Konzepten für die *Tagesstrukturen* verstanden und herangezogen werden können. Insbesondere fehlt eine positive Bestimmung von Zielen und anzustrebenden Wirkungen, an denen die Konzeptionen und Praxis der Standorte sich orientieren könnten. Unter der Überschrift "Die Verknüpfung von Tagestruktur und Unterricht" bestimmen *Leitfaden* und *Handbuch* Funktionen der ausserunterrichtlichen Angebote - bzw. die Erziehungsaufgaben des Personals in den Tagesstrukturen - als Übernahme eines wichtigen Teils "der Erziehungsarbeit, die an die Schule delegiert worden ist: Gewaltprävention, Gesundheitserziehung, Bewusstsein für Ernährung und Bewegung, Medienerziehung, Umgang mit dem Handy, Drogenprophylaxe, Umweltbe-

wusstsein" (Handbuch 2010, S. 6).¹⁹ Unseres Erachtens wird durch diese Ausführungen der Anspruch, Tagesstrukturen könnten mit ihren spezifischen Möglichkeiten einen eigenständigen Beitrag zur Herstellung erweiterter Bildungsgelegenheiten und zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer je altersspezifischen Entwicklungsaufgaben leisten, nicht gut unterstützt. Zwar zeigen die Hinweise auf "Bewusstsein für Ernährung und Bewegung" sowie "Umweltbewusstsein" eine Anschlussfähigkeit an den Bildungsdiskurs; demgegenüber legen die übrigen Begriffe den Schluss nahe, der Kern der Aufgaben für das pädagogische Personal in den Tagesstrukturen liege in einer Erziehung zu bestimmten Verhaltensdispositionen im Umgang mit Gewalt, Drogen, Medien und Mobiltelefonen, also primär in der Vermeidung unerwünschter Verhaltensweisen und Lebensstile. Eine stärker abstrahierende und damit zugleich offenere Bestimmung der Funktionen der Tagesstrukturen, die sich stärker am *Bildungsbegriff* und an den *Erfordernissen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen* orientiert, schiene uns angemessener. Geht man davon aus, dass an der bezeichneten Stelle des *Handbuchs* diejenigen pädagogischen Eckwerte bestimmt werden, innerhalb derer die einzelnen Standorte ihre jeweiligen Konzeptionen entwickeln sollen, dann scheint die zitierte Auflistung von Zielsetzungen sogar problematisch. *Erstens* tragen sie das nicht zu unterschätzende Risiko in sich, dass Tagesschulen auf die genannten Ziele ("Gewaltprävention, Gesundheitserziehung, Bewusstsein für Ernährung und Bewegung, Medienerziehung, Umgang mit dem Handy, Drogenprophylaxe, Umweltbewusstsein") festgelegt werden und ihre Wirksamkeit (womöglich ausschliesslich) an der Erreichung dieser Ziele gemessen wird. *Zweitens* scheint uns eine Zielbestimmung, die an den unerwünschten und zu vermeidenden Verhaltensdispositionen ansetzt, als Ausgangsbasis für Prozesse der *Konzeptentwicklung* generell unangemessen und - für diejenigen Akteure, die nach Orientierung für die Erstellung von standortbezogenen Konzepten suchen - wenig hilfreich. Konstruktiver wäre es stattdessen, die sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten und Befähigungen in den Mittelpunkt zu stellen, zu deren Erwerb Tagesschulen einen Beitrag leisten sollten; die Aufgabe der Konzeptentwicklung bestünde dann darin, von diesen ausgehend aufzuzeigen, welche Strukturen, Merkmale, Angebote und Interaktionsstile Tagesstrukturen aufweisen, damit Kinder und Jugendliche die erwünschten sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten und Befähigungen erwerben können. Damit sich "Schulleitung und Tagesstrukturleitung auf gemeinsame pädagogische Grundsätze" einigen können (Handbuch, S. 6), wäre es hilfreich, wenn bspw. die den Tagesstrukturen als Aufgabe zugewiesenen "Selbst- und Sozialkompetenzen" (Handbuch, S. 9) auch auf der Ebene des Rahmenkonzepts weiter operationalisiert würden. Nützlich wären auch Hinweise darauf, *welche* Selbst- und Sozialkompetenzen erworben werden sollen. In diesem Zusammenhang wird einmal mehr deutlich, dass die Begriffe Bildung und Entwicklung sehr gut geeignet scheinen, das begriffliche Dach zu bilden, unter dem sich Tagesstrukturen und Unterricht als unterschiedliche aber gleichwertige pädagogische Settings begreifen lassen, die sich im wechselseitigen Austausch konzeptionell und methodisch-praktisch entwickeln könnten.

Unseres Erachtens wäre somit zu prüfen, ob sich die Prozesse der lokalen Konzeptentwicklung noch weiter absichern und vorstrukturieren liessen, indem das *Handbuch*

- Konzeptionelle Eckwerte und übergreifende pädagogische Zielsetzungen der Tagesstrukturen vorgibt und damit einen Rahmen absteckt sich die standortbezogenen Konzepte entwickeln können
- Mindeststandards für den Prozess Entwicklung der standortbezogenen Konzepte und für die Konzepte selbst differenzierter als bisher bestimmt (unklar scheint bspw. die Formel "unter Mitwirkung aller Beteiligten") und ggf. die Gestaltung des Prozesses der Konzeptentwicklung durch Empfehlungen und Anregungen unterstützt.

¹⁹ Bei dieser Auflistung fällt auf, dass die verwendeten Begriffe auf unterschiedlichen kategorialen Ebenen liegen und teilweise die Frage nach den pädagogischen Zielsetzungen nicht beantworten, sondern die Antwort aufschieben, so bspw. in den Begriffen "Medienerziehung" oder "Gesundheitserziehung".

Erfahrungen zeigen, dass externe fachliche Unterstützung von Prozessen der Konzeptentwicklung dazu beiträgt, die Qualität von Prozessen und Produkten zu steigern. In diesem Zusammenhang wäre zu überlegen,

- ob das Betreuungspersonal bei der Erarbeitung der pädagogischen Konzepte ggf. durch externe Fachpersonen unterstützt werden kann und
- ob das Handbuch die externe Begleitung des Prozesses nicht im Grundsatz empfehlen und dazu ebenfalls einen Rahmen abstecken sollte, auch hinsichtlich der dafür bereitstehenden zusätzlichen Ressourcen; es kann nicht davon ausgegangen werden dass die durch Teamsitzungen und "Poolzeit" (vgl. unten) bereitgestellten Zeitkontingente für diese Prozesse ausreichen.

2 Mindestmodulpflicht

Leitfaden/Handbuch

Voraussetzung für die Anmeldung zu den Tagesstrukturangeboten ist eine Mindestbelegung von vier Modulen (exkl. Frühhort) bzw. acht Stunden auf der Primarstufe und zwei Modulen an zwei verschiedenen Tagen an der Orientierungsschule (vgl. Handbuch, S. 25).

Für den Fall, dass zu wenige Plätze zur Verfügung stehen, wird im Handbuch die Regelung formuliert, dass in diesen Fällen diejenigen Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, die den grösseren Bedarf haben (vgl. Handbuch, S. 25). Abweichend dazu ist in den Betriebskonzepten der Standorte Horburg und Brunnmatt die Einschränkung formuliert, dass im Falle zu weniger Plätze diejenigen Schülerinnen und Schüler den Vorrang bekommen, die den grössten zeitlichen Bedarf anmelden.

Die Mindestmodulpflicht gilt nicht für sogenannte IK-Kinder (Kinder mit besonderem Bildungsbedarf aus Integrationsklassen), die auch nicht im Quartier wohnen müssen, um Tagesstrukturangebote einer Schule nutzen zu können.

Forschungsstand und fachliche Standards

Es gibt keine Forschungsbefunde zu den Detailfragen, wie hoch eine Mindestmodulbelegung idealerweise sein sollte und unter welchen Voraussetzungen (Umfang Modulbelegung) welche Folgen (Wirkungen) entstehen.

Allerdings lässt sich vor dem Hintergrund des von Schüpbach et al. erarbeiteten Forschungsstandes zu Wirkungen von Tagesschulen formulieren, dass Wirkungen für Schülerinnen und Schüler nicht nur abhängig von der Qualität des Angebotes sind, sondern auch von der Nutzungsintensität. Pädagogische Effekte werden je nach Umfang der Nutzung sicherlich unterschiedlich ausfallen (Fischer/Kuhn/Klieme 2009; Little et al. 2008).

Diskussion

Die Regelung zur Mindestmodulbelegung hat für die verschiedenen Beteiligten unterschiedliche Bedeutungen:

- Für die Tagesschulstandorte ist die Nachfrage bzw. Nutzung ein Indikator für den Erfolg des Angebotes sowie für den tatsächlich im Quartier vorhandenen Bedarf.
- Für das Erziehungsdepartement sowie die Tagesschulstandorte wird durch die Regelung zur Mindestmodulbelegung der administrative Aufwand begrenzt.
- Für die Tagesschulen resultiert eine verlässlichere Planung für die einzelnen Angebote.
- Für Eltern wird die Wahlfreiheit des Angebots, das ihnen eine bedarfsgerechte Nutzung ermöglicht, durch die Mindestmodulpflicht eingegrenzt. In besonderen Fällen könnte es zudem vorkommen, dass ein Nutzungswunsch, der lediglich die Mindestmodulpflicht

umfasst, nicht berücksichtigt wird, weil die Angebote vollumfänglich von Kindern genutzt werden, die ein umfangreicheres Angebot an Modulen belegt haben (vgl. Regelung in den Betriebskonzepten Horburg und Brunnmatt, dass solche Kinder Vorrang haben, die den grössten zeitlichen Bedarf angemeldet haben)

- Für die Kinder wird durch die Mindestmodulpflicht zumindest ansatzweise eine persönliche Kontinuität von Kindern in den Angeboten ermöglicht. Dies ist qualitätsrelevant, da sich die Attraktivität der Tagesstrukturangebote für Kinder nicht nur aus dem pädagogischen Angebot, sondern auch aus der Zusammensetzung der Kindergruppe ergibt, innerhalb derer sie Beziehungen und Freundschaften aufbauen und pflegen können.

Mit der Mindestmodulpflicht sind demnach auch konkrete Interessen unterschiedlicher Beteiligter verbunden. Die Mindestmodulpflicht wird dadurch zu einem Steuerungsinstrument, über das unterschiedliche Interessen bedient und Qualitäten beeinflusst werden können.

Der Umfang an mindestens zu belegenden Modulen wäre *zu hoch* bemessen,

- wenn dadurch die Eltern-Kind-Beziehung beeinträchtigt werden würde
- wenn dies für das Kind eine Nutzung ergeben würde, die über dem Bedarf liegt und dadurch eventuell mehr Nachteile als Vorteile bringt.
- wenn die Mindestmodulbelegung für einige Eltern nicht zu finanzieren wäre.

Der Umfang an mindestens zu belegenden Modulen wäre *zu niedrig* bemessen,

- wenn dies eine zu hohe Fluktuation der Kinder in den einzelnen Angeboten zur Folge hätte und dadurch die Qualität der Angebote negativ beeinflusst werden würde (z.B. durch mangelnde Möglichkeiten zum Aufbau verlässlicher Beziehungen der Kinder untereinander als auch zum Personal oder durch ausführliche Übergangszeiten zwischen den Modulen aufgrund umfangreicher Umkleidezeiten und Elternkontakten).

Die gewählte Mindestmodulpflicht in Basel-Stadt scheint geeignet, diese unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse verantwortbar in Einklang zu bringen. Dennoch sollte sie stets als Steuerungs- und Qualitätsentwicklungsinstrument hinsichtlich ihres Einflusses reflektiert und ggf. angepasst werden. Im Handbuch wäre eindeutiger zu formulieren, ob bei zu wenigen Plätzen der *allgemeine* Bedarf an Tagesstrukturangeboten oder der rein *zeitliche* Bedarf über die Vergabe der Plätze entscheidet.

Neben der Mindestmodulpflicht wäre bei modularisierten Formen ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote auch die zeitliche Dauer der Module zu reflektieren. Um qualitativ hochwertige pädagogische Praxis in den Modulen zu gestalten, kann es sich auch als hinderlich erweisen, dass die Module (insb. am Nachmittag) stets nur für den Zeitumfang von maximal zwei Stunden konzipiert sind. Dadurch ist es z.B. strukturell erschwert, am Nachmittag Aktivitäten durchzuführen, die mehr als zwei Stunden in Anspruch nehmen, da die Gruppe nach zwei Stunden immer wieder am Standort sein muss, da sich dann ein personeller Gruppenwechsel ergibt. Hier könnte perspektivisch geprüft werden, ob es sich anbietet, für einzelne Nachmittage ein vierstündiges Modul anzubieten.

3 Schulinterne und -externe Durchführungsorte

Leitfaden/Handbuch

Im Handbuch werden räumliche Aspekte hauptsächlich im Rahmenkonzept "Infrastruktur und Raum" (vgl. Anhang Handbuch) thematisiert. Darüber hinaus wird in einigen Ausführungen zur Angebotsgestaltung betont, dass im Rahmen der Nachmittagsangebote auch schulexterne Orte besucht werden können, um die Angebotsvielfalt am Nachmittag zu erweitern. Beim Besuch schulexterner Orte geht es vorwiegend um Ausflüge zu Spielplätzen, in den Wald oder zu weiteren Freizeiteinrichtungen wie z.B. dem Zoo. Darüber hinaus ist es möglich, dass in den Tagesstrukturen einmal pro Jahr nach Absprache mit der Schulleitung ein ganztägiger Ausflug mit allen Kindern, die die Tagesstrukturen besuchen, unternommen wird. Die an einigen Schulen vorhandenen Nachmittagsangebote "Spiel- und Bastelhort" sowie der

Lukasclub werden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulen angeboten (vgl. Handbuch, S. 13 f.).

Im Rahmenkonzept "Infrastruktur und Raum" ist die notwendige Vielfalt an Räumlichkeiten für den Betrieb einer Tagesschule beschrieben: "Neben Räumen für den Unterricht braucht es im Schulhaus für die Tagesstrukturen auch Orte für Essen, Freizeit, Spiel, Ruhe, Hausaufgaben und Körperpflege sowie Arbeitsräume für das Betreuungspersonal (Vorbereitung, Besprechungen und Büroarbeiten)" (vgl. Handbuch, S. 42). Diese räumlichen Voraussetzungen werden an den meisten Standorten dadurch geschaffen, dass vorhandene Räume multifunktional nutzbar gestaltet werden. So wird z.B. der Essensraum "für den Frühhort, für das Mittagessen und das Zvieri benutzt und kann nach dem Essen auch zur Erledigung der Hausaufgaben oder für Tischspiele genutzt werden" (vgl. Rahmenkonzept Infrastruktur und Raum, S. 1). Allerdings wird zum Essensraum einschränkend erläutert, dass sich dieser aufgrund seiner Möblierung nur begrenzt multifunktional nutzen lässt. Grössere Möglichkeiten sollen Mehrzweckräume bieten, die "vielseitig sind, für Arbeit und Spiel verwendbar und so flexibel eingerichtet sind, dass auch Bewegungs- und Bodenspiele möglich sind" (vgl. ebd.). Neben den einzig für die Tagesstrukturen verfügbaren Räumen können auch weitere schulische Räume genutzt werden, wobei jedoch die Nutzungsinteressen der Schule Vorrang haben: "Pausenhof, Turnhallen, Aula, Spezialräume und weitere Einrichtungen stehen tagsüber in erster Linie dem Unterricht zur Verfügung" (Handbuch, S. 42 und Rahmenkonzept Infrastruktur und Raum - Anhang Handbuch.). Die konkreten Vereinbarungen zur Nutzung vorhandener Räume werden der Verantwortung der einzelnen Standorte übertragen "Die Koordination ist Sache der Leitungspersonen vor Ort" (Handbuch, S. 42) und es soll darauf geachtet werden, dass der Unterricht nicht durch den Tagesstrukturbetrieb gestört wird, dieser sich aber dennoch angemessen entfalten kann (vgl. Handbuch, S. 42). Die konkrete Ausstattung sowie die Anzahl der Räume richten sich nach der Belegungszahl. Es wird ein Platzbedarf von durchschnittlich 10 m² pro Kind (Mittagstisch: 4m²) als Berechnungsgrundlage verwendet (vgl. Rahmenkonzept Infrastruktur und Raum).

Forschungsstand und fachliche Standards

In den Forschungen zu Wirkungen ganztägiger Schulformen stehen zwar vorrangig pädagogische Prozesse in ihren Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt, allerdings gibt es auch einige Studien, die auf Kontexte pädagogischer Praxen aufmerksam machen. Dabei wird deutlich, dass die räumlichen Gegebenheiten in Tagesschulen die darin geleistete Praxis und somit Wirkungen und Erfolge von Tagesschulen beeinflussen. Dieser Befund wird vor allem durch Studien zur frühkindlichen Betreuung bestätigt, jedoch nimmt der Einfluss der räumlichen Ausstattung mit zunehmendem Alter der Kinder ab (vgl. (Howes & Brown 2000; Rossbach 2005; Schüpbach 2010; Stamm 2009 zit. n. Schüpbach u.a. in dieser Expertise). Diese Kontexte werden im Fachdiskurs als 'Strukturqualität' zusammengefasst, die ein bestimmtes Niveau erreichen muss, damit in den Strukturen geleistete Praxis wirksam sein kann. Mit anderen Worten können Wirkungen durch Prozessqualität nur in dem Umfang erreicht werden, wie es die Strukturqualität zulässt und die räumlichen Gegebenheiten sind ein bedeutsames Element von Strukturqualität (vgl. dazu auch Klieme 2006 und Reisner et al. (2007) zit. n. Schüpbach et al. in dieser Expertise).

Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden Aspekte benannt, die als veränderbare Variablen aufgefasst werden können, die die räumliche Qualität der Tagesstrukturen beeinflussen:

- Das Rahmenkonzept "Infrastruktur und Raum" (vgl. Anhang Handbuch) steckt den formellen Rahmen ab, innerhalb dessen die räumliche Situation geplant, konzipiert und realisiert werden kann. Das Rahmenkonzept benennt zum einen Mindestanforderungen an die räumlichen Gegebenheiten und kann somit auch als ein Qualitätssicherungsinstrument verstanden werden. Auf der anderen Seite werden auch Grenzen der Raumnutzung festgelegt, indem der unterrichtlichen Nutzung von Räumen in der Schule Vorrang eingeräumt wird und die Raumnutzung durch Tagesstrukturangebote den Unterrichtsbetrieb nicht beeinflussen darf. Darüber hinaus unterliegt die Raumsituation

formal-rechtlichen Vorgaben wie z.B. Brandschutzbestimmungen und der gefahrlosen Erreichbarkeit.

- Die räumlichen Gegebenheiten an den Standorten stellen die tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten dar. Deutlich ist dabei auch in Basel-Stadt die Herausforderung zu erkennen, dass die Einführung von Tagesschulen auf besondere raumbezogene Herausforderungen stösst, da existierende Schulhäuser in der Regel architektonisch auf die Erteilung von Unterricht in funktionalen Klassenzimmern ausgerichtet sind. Positiv ist entsprechend am Handbuch hervorzuheben, dass die "räumliche Nähe" der Tagesstrukturangebote zum Schulbetrieb als eine Gelingensbedingung herausgestellt wird, die es bei der Neuverteilung des Schulraums entsprechend zu berücksichtigen gelte (vgl. Handbuch, S. 9).
- Die Nutzung von Räumen, die sowohl für rein schulische Zwecke als auch für Tagesstrukturangebote genutzt werden, ist abhängig von den Vereinbarungen zwischen Betriebsleitungen und Schulleitungen.
- Zur Verfügung stehende finanzielle Mittel schaffen den Rahmen für notwendige Umbauten und Innenausstattungen.
- Die Belegungszahlen der einzelnen Module geben vor, welche pädagogische Praxis in den Räumen gestaltet werden kann.
- Wird die Inneneinrichtung dem Personal überlassen, so bedarf dies entsprechender Arbeitszeit jenseits pädagogischer Tätigkeiten und einem angemessenen finanziellen Budget.

Wie aus dem Stand der bisherigen Forschungen im Tagesschulbereich deutlich wird, müssen die räumlichen Voraussetzungen als Komponente der Strukturqualität auf die pädagogischen Zielsetzungen abgestimmt sein, damit qualitativ hochwertige pädagogische Praxis möglich ist und sich erhoffte Wirkungen ergeben können. Vom konzeptionellen Rahmen her ist für die Tagesstrukturangebote in Basel-Stadt eine differenzierte Grundlage für eine qualitätsvolle räumliche Ausstattung gegeben, die pädagogische Vielfalt, Sicherheit, Gesundheit und Ruhe ermöglicht. Die Qualität der räumlichen Gegebenheiten kann durch zu hohe Belegungszahlen, zu intensive, gleichzeitige Mehrzwecknutzung sowie nicht ausreichender Innenausstattung gemindert werden.

Indikatoren, die auf einen Entwicklungsbedarf räumlicher Voraussetzungen hinweisen, sind z.B. folgende Praxisentwicklungen:

- Vorhandensein ausdifferenzierter Verhaltensregelungen (z.B. für den Essensraum oder für Mehrzweckräume), die über allgemeine Benimmregeln hinausgehen und nur vorhanden sind, weil die Räume überbelegt oder zu vielfältig genutzt werden.
- Intensive Nutzung schulexterner Orte (auch gegen den Wunsch von Schülerinnen und Schülern) einzig aus dem Grund, weil die räumlichen Voraussetzungen am Schulstandort nicht vollumfänglich geeignet sind. Dieser Anlass der Nutzung schulexterner Orte ist von pädagogisch reflektierter/begründeter Nutzung schulexterner Orte zu unterscheiden.
- Ruhephasen nur zu bestimmten Zeiten: Das "Rahmenkonzept Mittagstisch, Hausaufgabenunterstützung und Nachmittagsbetreuung" sieht vor, dass ruhebedürftige Kinder jederzeit eine Ruhemöglichkeit aufsuchen können. Ist dies z.B. durch eine Multifunktionalität der Ruheräume nicht gegeben, so ergibt sich ein Entwicklungsbedarf um den konzeptionellen Vorgaben gerecht zu werden. Vom Personal vorgegebene und gestaltete Ruhephasen zu bestimmten Tageszeiten können kein Ersatz für frei wählbare Ruhephasen nach Bedarf sein.

4 Betreuungsschlüssel

Leitfaden/Handbuch

Das Handbuch sieht vor, dass *eine* Betreuungsperson "in der Regel" *acht* Schülerinnen und Schüler betreut; Auszubildende (Vorpraktikanten / Vorpraktikantinnen, Studierende im Prak-

tikum und Lernende) werden bei der Anwendung des Betreuungsschlüssels nicht als Betreuungspersonen in die Berechnung einbezogen (Handbuch 2010, S. 26).

Weiter ist festgelegt, dass im Tagesstrukturbetrieb "in der Regel mindestens eine ausgebildete Betreuungsperson anwesend" ist und bei Tagesschulen mit drei und mehr Betreuungspersonen "maximal ein Drittel der Arbeit von Betreuungsassistentinnen/-assistenten ausgeführt werden" kann (Handbuch 2010, S. 32).

Eine weitere Einflussgrösse für den effektiven Betreuungsschlüssel ergibt sich aus der Planzahl. Die Planzahl ist das Ergebnis einer auf das Schuljahr bezogenen geschätzten Nachfrage und Auslastung des Tagesstrukturangebots an einem Standort und seiner Module (Handbuch 2010, S. 41). Die wichtigste Ausgangsgrösse ist die Zahl der Anmeldungen anfangs Schuljahr.

Forschungsstand und fachliche Standards

Der Betreuungsschlüssel – das zahlenmässige Verhältnis von Erwachsenen mit Bildungs- und Betreuungsaufgaben und Schülerinnen/Schülern – wird im Verbund mit der Qualifikation des Personals und der Gruppengrösse als ein zentraler Faktor der Strukturqualität von Bildungsangeboten angesehen; nach den vorliegenden Studien kann insbesondere mit Blick auf Kinder im Vorschulalter davon ausgegangen werden, dass der Betreuungsschlüssel auf die Qualität der Beziehung und Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen/Schülern (Prozessqualität) einen grossen Einfluss hat (Schüpbach et al. 2010, S. 11). Als Vergleichsgrössen lassen sich die Standards des *National Research Council* der USA (1991) heranziehen, die für Kindergartenkinder einen Schlüssel von 1:8 bis 1:9 festlegen (Howes et al. 1992, vgl. Schüpbach et al. 2011, S. 9) sowie die Standards für die Personalausstattung der Ganztagsbildungsangebote in Finnland, die für 3-7-Jährige einen Betreuungsschlüssel von 1:7 vorsehen, wobei zusätzlich festgeschrieben ist, dass in jeder Gruppe eine Betreuungsperson mit einer akademischen Ausbildung tätig ist (Matthies 2006, S. 150). Das typische Betreuungssetting in der Praxis der Ganztagsbildung für 3-7-jährige in Finnland ist demnach eine Gruppe von 21 Kindern, die von drei Betreuungspersonen betreut wird, wovon eine Betreuungsperson eine akademische Ausbildung hat; ein Kind mit einer Behinderung wird doppelt gerechnet oder hat zusätzliches Betreuungspersonal (ebd.). Die bereits erwähnte Studie zu Tagesschulangeboten in Österreich ermittelte im Hortbereich ein Betreuungsverhältnis von 1:12,6 (Gspurig et al. 2008, zit. n. Schüpbach et al. 2011, S. 7). Die *Massachusetts After-School Research Study (MARS)* fand in den insgesamt 78 einbezogenen Programmen ein durchschnittliches Personal/Kind-Verhältnis von 1:8.4 vor (Miller 2005b, S. 9).²⁰ Bei ihren Vor-Ort-Beobachtungen fanden die Forschenden indes ein durchschnittliches Betreuungsverhältnis von 1:6.5 vor; bei Programmen für 5-10jährige lag sie bei durchschnittlich 1:7.2 (ausgebildete und freiwillige Betreuungspersonen); bei Programmen für 11-13jährige bei 1:4.3 (ebd.).²¹

Programme mit kleineren Gruppengrössen, grosszügigerem Betreuungsschlüssel und einem höheren Anteil an Mitarbeitenden mit einem Abschluss auf Tertiärstufe ("college degrees") zeigten in der Tendenz bessere Werte bei der Messung des Engagements der Mitarbeitenden; Programme, die hohe Werte bei der Messung des Engagements der Schülerinnen und Schüler erzielten, wiesen (neben guter Rhythmisierung und klaren Abläufen) ebenfalls die Merkmale 'grosszügigerer Betreuungsschlüssel' und 'höhere Bildungsabschlüsse des Personals' auf (Miller 2005b, S. 19-20).

In einigen amerikanischen Studien wird auf die Vorteile einer möglichst tiefen Erwachsenen-Kind-Quote in After School Programmen die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes verwiesen. Die Akkreditierungsstandards der amerikanischen National After School Association schreiben eine Personal/Educanden-Quote zwischen 1:10 und 1:15 für Gruppen von Kindern im Alter ab sechs Jahren, eine Personal/Educanden-Quote zwischen 1:8 und 1:12 für unter 6-jährige und eine maximale Gruppengrösse von 30 Schülerinnen/Schülern vor; Personen

²⁰ Von den 4'108 Schülerinnen und Schülern, die in der MARS-Studie das Sample bildeten, waren 57% im K-5th Grade (5-10jährig), 42% im 6th-8th Grade (11-13jährig) und 1% 9-11 Grade (14-16jährig) (Miller 2005b, S. 14).

²¹ Eine mögliche Erklärung dafür, dass die tatsächlich angetroffenen Betreuungsrelationen grosszügiger ausfielen als die in den Angaben erfassten, könnte darin liegen, dass die Umsetzung der Programme durch eine relativ grosse Zahl Freiwilliger unterstützt wird.

ohne adäquate Ausbildung ("volunteers") sind von dieser Grössenbestimmung ausdrücklich ausgenommen (Council of Accreditation 2008, vgl. Schüpbach et al. 2011, S. 9).

Diskussion

Mit einem Betreuungsschlüssel von 1:8 bestimmt das *Handbuch* eine Personal/Educanden-Quote, die mit den Quoten vergleichbarer Programme gut kompatibel ist und als vergleichsweise grosszügig beurteilt werden kann. Gegenüber Standards, die in den USA für Kindergartenkinder (Howes et al. 1992, zit. n. Schüpbach et al. in dieser Expertise, S. 11) und in Finnland für 3-7-jährige Schülerinnen und Schüler gelten (Matthies 2006, S. 150), weicht der Handbuch-Standard leicht nach unten ab. Er entspricht ziemlich genau den durchschnittlichen Betreuungsrelationen, die in den Programmen vorgefunden wurden, die an der *Massachusetts After-School Research Study (MARS)* teilnahmen und die an 5-13-jährige Schülerinnen und Schüler adressiert sind, (wobei hinzugefügt werden muss, dass die faktisch vorgefundenen Betreuungsschlüssel - vermutlich durch ein zahlenmässig grosses Engagement von Freiwilligen - sehr viel grosszügiger ausfielen). Er liegt über den Personal/Educanden-Quoten, die der Council for Accreditation in Kooperation mit der National After-School Association als akkreditierungsrelevante Standards für Afterschool Programme setzt.

Offen ist, inwieweit die Spielräume, die mit der Formulierung "Der Betreuungsschlüssel liegt *in der Regel* bei einer Betreuungsperson für acht Schülerinnen und Schüler" (Handbuch 2010, S. 26; Herv. nicht im Original) eröffnet werden, in der Praxis eher zu einer Unterschreitung oder einer Überschreitung der 1:8-Quote genutzt wird. Bei einer Veränderung der Quote in einer Richtung, die weniger Erwachsene mehr Kindern gegenüberstellt, würden sich die Tagesschulen im Kanton Basel-Stadt aus der Zone der durch Vergleichswerte unterstützen Betreuungsverhältnisse entfernen. Es sei darauf hingewiesen, dass die Möglichkeit besteht, im Handbuch Mindeststandards zu definieren, die nicht unterschritten werden dürfen.

Grundsätzlich gilt es zu bedenken, dass die rein quantitative Bestimmung eines Betreuungsverhältnisses ohne Einbezug qualitativer Parameter (Qualifikation des Personals) noch keine zuverlässigen Schlüsse auf die Qualität des Angebots zulässt. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Qualifikationsniveaus bewegen sich die im *Handbuch* niedergelegten Standards beispielsweise in der Nähe der in Finnland für 3-7jährige geltenden Standards, die es ebenfalls erlauben, dass bis ein Drittel der Betreuungsarbeit durch Personal ohne akademische Ausbildung durchgeführt werden kann (Matthies 2006, S. 150). Die im *Handbuch* niedergelegten Rahmenbedingungen (insbesondere die Bestimmungen zu den Ausbildungserfordernissen, vgl. unten) erlauben allerdings Zusammensetzungen des Personals, die hinsichtlich der formalen Qualifikationen unter diesem Niveau liegen.

Die Bestimmungen des *Handbuchs für den Aufbau von Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt* zum Betreuungsschlüssel setzen einen Rahmen, der es den Beteiligten unter normalen Umständen ermöglichen dürfte, eine gute Qualität zu erreichen. Er stellt jedoch keine Garantie dar, dass diese unter allen Umständen zuverlässig erreicht werden kann. Mit Blick auf weitere im Handbuch festgelegte Standards lassen insbesondere folgende Risiken identifizieren:

- Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die gemäss Anmeldezahlen teilnehmenden Schülerinnen und Schüler über das Schuljahr sowie auf die einzelnen Wochentage und die einzelnen Module gleichmässig verteilen. Nach den Ergebnissen der Evaluation der Pilotstandorte konzentriert sich die Nachfrage vor allem auf den Mittagstisch und die beiden Nachmittagsmodule (Baier et al. 2009, S. 86, 88). Damit könnte es auch im "Normalbetrieb" zu Kapazitätsengpässen kommen, die das Betreuungsverhältnis auf Einzelmodulebene nach unten drücken.
- Die Teilnahme von besonders herausfordernden Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern sowie andere Einflüsse können zu Situationen führen, in denen die vom Be-

treuungsschlüssel definierte Personalausstattung nicht ausreicht, um eine gute Qualität für alle Teilnehmenden zu gewährleisten.

Daraus lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

- Bei der vorgesehenen Überarbeitung der Regelungen zu "Integration/Verstärkte Massnahmen/Zusätzliche Unterstützung" (Handbuch 2010, S. 36) sollten transparente Regeln und Verfahren definiert werden, die es den Betriebsleitungen ermöglichen, die Betreuungsressourcen an erhöhte Bedarfe anzupassen. Grundsätzlich sollte die Begründung eines erhöhten Bedarfs durch den Nachweis *anderer Sachverhalte* möglich sein als den von Störungen, Beeinträchtigungen oder Behinderungen individueller Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler. Die bisherigen Regelungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine hohe Anzahl unterschiedlicher Indikationen vorsehen, denen jeweils unterschiedliche Extra-Ressourcen zugewiesen werden, die entweder aus den Kapazitäten der Tagesschule oder durch andere externe Fachdienste bereit gestellt werden (z.B. schulische Heilpädagogik). Dies verweist auf einen hohen Koordinationsaufwand und eine vergleichsweise hohe Versäulung in der Bereitstellung der zusätzlichen Ressourcen. Hier scheint es sinnvoll, unter Einbeziehung der beteiligten Fachdienste und der Erfahrungen von Betriebsleitungen und Betreuungspersonen ein Gesamtkonzept zu erarbeiten, das zwischen den Zugangsregeln zu besonderen Diensten und den Voraussetzungen einer Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für die Tagesstrukturen deutlicher unterscheidet, die Zuständigkeiten und Leistungsprofile von Fachdiensten im Kontext der Tagesschulen präzisiert und Vorschläge erarbeitet, wie bei den Entscheidungen über die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in Fachdienste die Schnittstellen zu den Verantwortlichen in den Tagesstrukturen berücksichtigt werden können. Ziel sollte es sein, dass unter Hinzuziehung der verschiedenen Dienste für individuelle Schülerinnen und Schülern passgenaue Lösungen gefunden und realisiert werden können.
- Es ist zu gewährleisten, dass Betriebsleitungen ausreichend Flexibilität haben, um Engpässe und Anforderungsverdichtungen durch die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen (über den definierten Betreuungsschlüssel hinaus) zu kompensieren und somit eine dauerhaft hohe Strukturqualität sicher zu stellen. Diese Kompensationen sollten eine mittelfristige Planungsdauer aufweisen (keine "Feuerwehreinsätze", sondern "bedarfsangepasste Strukturen").

5 Personal

Leitfaden/Handbuch

Handbuch und *Leitfaden* unterscheiden zwischen Betriebsleitung und übrigen Betriebspersonal. Die Zuständigkeit für die Anstellung der Betriebsleitung liegt bei der Schulleitung. Die Zuständigkeit für die Anstellung des übrigen Betriebspersonals liegt bei der Betriebsleitung "in Absprache mit der Tagesschulleitung" (Handbuch 2010, S. 29) (Tagesschulleitung gilt hier offenbar als Synonym für Schulleitung).

Die Ausstattung mit Personalressourcen ergibt sich primär aus drei Grössen: dem Umfang des Angebots (mit den beiden Kategorien Angebote bis 15 Stunden und Angebote über 15 Stunden), der Anzahl der das Angebot in Anspruch nehmenden Schülerinnen und Schüler und der Planbelegung der verschiedenen Module.

Das Regelarbeitspensum für *Betriebsleitungen* liegt für Angebote unter 15 Stunden zwischen 30% (bei max. 16 Schülerinnen/Schülern) und höchstens 80% (bei 89 bis 96 Schülerinnen/Schülern) und für Angebote über 15 Stunden zwischen 40% (bei max. 16 Schülerinnen/Schülern) und höchstens 90% (bei 89 bis 96 Schülerinnen/Schülern). Da sich zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Expertise unter den bestehenden Tagesschulen nur ein Angebot

unter 15 Stunden befindet, wird auf diesen Typ im Folgenden nicht weiter speziell eingegangen. Alle weiteren Ausführungen beziehen sich auf den Typ mit einem Angebot von über 15 Stunden.

Die Personalkapazität für einen Standort wird wie folgt berechnet: aus der Planzahl (die das Ergebnis einer Hochrechnung der Anmeldezahlen am Anfang eines Schuljahres ist) und dem Betreuungsschlüssel von 1:8 (Handbuch 2010, S. 26, 32, 41) wird ein Arbeitszeittotal errechnet, welches um eine "Poolzeit" für "weitere Arbeiten" von 15% erhöht wird; zusätzlich werden ausserdem täglich 30 Minuten für eine Tagesbesprechung und zwei Stunden für eine wöchentliche Teamsitzung kalkuliert. Die "Poolzeit" ist bestimmt für Tätigkeiten wie "Vorbereitung, Vernetzung mit dem Unterricht, Elternarbeit, arbeitsplatzbezogene Weiterbildung, Administration, Nachbereitung, Coaching inkl. Auszubildende/Praktikant/innen, Einkauf etc." (Handbuch 2010, S. 29). Die kalkulierte Zeit, in der die Betriebsleitung in der Betreuung tätig ist, geht nicht in die Berechnung der Poolzeit ein. Über die Verwendung (auch als individuelle Zuteilung) der Poolzeit entscheidet die Betriebsleitung.

Die Weiterbildungsbestimmungen Tagesschulen (Handbuch Tagesstrukturen/Anhang, III. Personal, Weiterbildungsbestimmungen) sieht vor, dass jeder Betreuungsbetrieb mindestens zweimal im Jahr eine interne Weiterbildungsveranstaltung durchführt, wobei Supervision und Coaching als Weiterbildung gelten. Für Betreuungspersonen ohne pädagogische Ausbildung (vgl. unten) ist der Besuch von Weiterbildungsangeboten obligatorisch; es sind individuelle Weiterbildungspläne vorgesehen, die zwischen der vorgesetzten Stelle und den Beschäftigten ohne Ausbildung vereinbart werden. Betrieblich notwendige Weiterbildung (Typ A) wird zu 100%, betrieblich erwünschte Weiterbildung (Typ B) in einem Umfang von 50-100% (Regel: 50% Kurskosten und Arbeitszeit) und Weiterbildung von geringer Bedeutung für die derzeitige Funktion (Typ C) in einem Umfang von bis zu 50% vom Arbeitgeber getragen. Die Bewilligungskompetenz der vorgesetzten Stellen reicht bis CHF 10'000. Es ist vorgesehen, dass die Weiterbildungsangebote Typ B und C von externen Anbietern bereitgestellt werden, während die Weiterbildung vom Typ A in der Regel selbst organisiert wird.

In den Anhängen zu *Handbuch* und *Leitfaden* finden sich kurze Funktionsbeschreibungen, denen jeweils Ausbildungserfordernisse zugeordnet werden (siehe nächste Seite).²²

²² Zitiert nach den Blättern "Handbuch/Tagesstrukturen/Anhang III. Personal Ausbildungserfordernisse" und "Handbuch/Tagesstrukturen/Anhang III. Personal Personalfunktionen". Im Folgenden wird nur auf das Personal mit pädagogischen Aufgaben eingegangen; das Hauspersonal bleibt unberücksichtigt.

Entwurf Handbuch für den Aufbau von Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt (2010)	
Funktion	Mögliche Berufsabschlüsse und Weiterbildungen
Führung	
<p>Leiter/in Tagesstrukturbetrieb mit sozialpädagogischer und personeller Verantwortung plus Verantwortung für das Betriebsbudget</p> <p>Verantwortet den gesamten Betrieb inkl. Personal und Budget, leistet viel Planungs- und Konzeptarbeit, ist zuständig für die Kooperation mit den schulischen Gremien und nimmt in schulischen Gremien Einsitz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialpädagogin/Sozialpädagoge (höhere Fachschule, Fachhochschule) oder Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter (Fachhochschule) oder Heimleiterin/Heimleiter (Höhere Fachschule) - Führungsweiterbildung oder adäquate Weiterbildung oder die Bereitschaft, eine solche zu absolvieren - Vor allem für grössere Betriebe: Ausbildung in Betriebsführung (Budget- und Rechnungswesen, Buchhaltung, Administration, Zeitmanagement, Personalwesen etc.) oder die Bereitschaft, eine solche zu absolvieren
(Sozial-)pädagogisches Personal	
<p>Betreuer, Betreuerin / Gruppenleitung</p> <p>Hat die sozialpädagogische Verantwortung für die Kinder und/oder Jugendlichen einer Gruppe, leitet Betreuungsassistent/innen und evtl. Auszubildende an</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter oder Heimleiterin/Heimleiter oder Sozialpädagogin/Sozialpädagoge oder Hortnerin/Hortner oder Fachfrau/Fachmann Betreuung (FaBe) und als gleichwertig anerkannte Ausbildungen wie Kleinkinderzieherin/Kleinkinderzieher oder Sozialagogin/Sozialagoge - Weiterbildung Teamführung oder Bereitschaft, eine solche zu absolvieren - Das Erziehungsdepartement kann im Einzelfall andere gleichwertige Ausbildungen oder erfolgreiche Berufserfahrung als Betreuungsperson als genügende Ausbildung anerkennen
<p>Betreuungsassistentin Betreuungsassistent</p> <p>Assistiert das ausgebildete Betreuungspersonal nach dessen Anweisung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quereinsteigende mit grosser Lebens- und Erfahrung - Absolventinnen von Kursen zur Betreuung von Kindern am Mittagstisch
(Sozial-)pädagogisches Personal vor/in Ausbildung oder während des Studiums	
<p>Praktikantin oder Praktikant, Lernende</p>	<p>Studentin oder Student während eines Studiums auf Tertiärniveau</p> <p>Auszubildende während einer Lehre (Sekundarstufe II)</p> <p>Vorpraktikant(in)</p>

Forschungsstand

Wie im ersten Teil dieser Expertise (Schüpbach et al. 2011, S. 10-12) gezeigt, werden die Personalausstattung und insbesondere die Qualifikation des Personals in der Fachdiskussion als eine entscheidende Komponente der Strukturqualität betrachtet. Die Ausbildung gilt in vielen Evaluationsstudien und wissenschaftlichen Diskussionsbeiträgen als die wichtigste Dimension der Strukturqualität neben dem Betreuungsschlüssel und der Gruppengrösse (vgl. ebd.).

Weiter wird in zahlreichen Fachbeiträgen davon ausgegangen, dass die Qualifikation des Personals einen erheblichen Einfluss auf die Prozessqualität hat, insbesondere auf die Bindungsqualität sowie auf die Qualität der Beziehungen zwischen pädagogischen Mitarbeitenden und Schülerinnen/Schülern wie auch für die Beziehungen zwischen Schülerinnen/Schülern (Birmingham et al. 2005; Little et al. 2008; Noam 2008; Schüpbach et al. 2011).

In ihrer kritischen Auswertung wichtiger empirischer Studien zu den us-amerikanischen Afterschool Programmen referieren Little et al. (2008, S. 7) dazu u.a. folgende Ergebnisse:

- Hohe Beziehungsqualität wurde vor allem dort erreicht, wo Mitarbeitende den Schülerinnen/Schülern wertschätzend begegneten, die Entwicklung der von ihnen gezeigten Fähigkeiten oder Ideen aktiv förderten, den Teilnehmenden aufmerksam zuhörten, häufig individuelle Rückmeldungen und individuelle Anleitung gaben und Erwartungen an respektvolle Interaktionen unter den Teilnehmenden klar artikulierten (vgl. Birmingham et al. 2005)
- In Programmen, die insgesamt eine niedrige Qualität zeigten, war Personal beschäftigt, das eher negativ und strafend agierte als erwünschtes Verhalten aktiv zu fördern (vgl. Gerstenblith et al. 2005; Vandell/Shumow/Posner 2005)
- Als entscheidende Einflussgrösse für das Engagement der Schülerinnen/Schüler zeigte sich die Fähigkeit Gruppenprozesse so zu leiten, dass sich die Schülerinnen/Schüler sowohl von den Erwachsenen als auch von anderen Jugendlichen respektiert fühlten und die Fähigkeit Jugendliche in ihrem Lernprozess positiv zu unterstützen (vgl. Grossman/Campbell/Raley 2007)
- Schülerinnen/Schüler, die sich durch das Personal unterstützt und ermutigt fühlen, neigen dazu, Bildung höher zu gewichten und sich anspruchsvollere Ziele für ihre Zukunft zu setzen (vgl. Huang et al. 2007).

Empirische Arbeiten im Rahmen der deutschen StEG-Studie haben Zusammenhänge zwischen der Beziehungsqualität, der Teilnahmeintensität und positiven Effekten auf die Leistungsmotivation aufgezeigt (Fischer et al. 2009). Die Autorinnen/Autoren der *Massachusetts After-School Research Study (MARS)* fassen ihre Einsichten über Zusammenhänge zwischen Programmmerkmalen und Programmqualität unter der Überschrift "What Counts" folgendermassen zusammen: "Programs need enough staff to provide youth with small groups and individual attention. Programs with smaller group sizes for activities, as well as those with fewer children for each staff member (lower ratio) were higher in quality. Staff who have strong preparation and good working conditions provide higher quality programming. Programs with more highly educated and highly paid staff, as well as those with highly educated program directors, typically had higher quality programs. Programs with certified teachers, and those with lower turnover in their staff also had higher quality in some areas. Programs that provided more training had higher scores on staff engagement with youth" (Miller 2005a, S. 6).

Dezierte Aussagen zu Funktionsrollen (bzw. Aufgaben) und Mindestanforderungen für Qualifikationen sind auch in die bereits mehrfach erwähnten Standards für Afterschool-Programme eingegangen, die aus der Zusammenarbeit zwischen der National Afterschool Association (NAA) und dem Council on Accreditation (COA) entstanden sind und auf einer Auswertung zahlreicher Evaluationen und Wirkungsstudien basieren (siehe nächste Seite).²³

²³ <http://www.coafterschool.org/downloads/ASP-HR/Personnel%20Qualifications%20and%20Responsibilities.pdf>

NAA/COA After School Personnel Qualifications and Responsibilities		
Personnel Title	Personnel Responsibilities	Minimum Qualifications Options
Program Administrator	<p>Overall direction of the program:</p> <ul style="list-style-type: none"> • developing program mission, goals, and policies • program implementation and evaluation • administration, including fiscal management • organizational development, including management of human resources 	<p>1. Experience: one year; Education: BA in related field; Professional Preparation: six credits -- child and youth development (3), administration (3)</p> <p>2. Experience: two years; Education: BA in unrelated field; Professional Preparation: twelve credits -- child and youth development (3), administration (3), other areas related to after school programming (6)</p>
Site Director	<p>Daily operations of the program:</p> <ul style="list-style-type: none"> • supervising staff • communicating with families • building relationships with the host community • overseeing all program activities 	<p>1. Experience: six months; Education: BA in related field; Professional Preparation: six credits -- child and youth development (3), other areas related to after school programming (3)</p> <p>2. Experience: one year; Education: BA in unrelated field; Professional Preparation: nine credits -- child and youth development (3), other areas related to after school programming (6)</p> <p>3. Experience: 18 months; Education: AA or two years of college in a related field or equivalent certification; Professional Preparation: six credits -- child and youth development (3), other areas related to after school programming (3)</p>
Senior Group Leader	<p>Supervision and guidance of children in the program:</p> <ul style="list-style-type: none"> • program planning • communicating with families • supervising support staff • relating to the community 	<p>1. Experience: three months; Education: BA in related field</p> <p>2. Experience: three months; Education: BA in unrelated field; Professional Preparation: six credits -- child and youth development (3), other areas related to after school programming (3)</p> <p>3. Experience: six months; Education: AA or two years of college in related field or equivalent; Professional Preparation: six credits -- child and youth development (3), other areas related to after school programming (3)</p> <p>4. Experience: one year; Education: AA or two years of college in unrelated field; Professional Preparation: six credits -- child and youth development (3), other areas related to after school programming (3)</p>
Group Leader	<p>Supervision and guidance of children in the program under the direction of a Senior Group Leader:</p> <ul style="list-style-type: none"> • program planning • communicating with families • supervising support staff • relating to the community 	<p>1. Experience: none; Education: BA in related field</p> <p>2. Experience: three months; Education: BA in unrelated field; Professional Preparation: three credits -- child and youth development (3)</p> <p>3. Experience: six months; Education: AA in related field</p> <p>4. Experience: nine months; Education: AA or two years of college or equivalent; Professional Preparation: three credits -- child and youth development (3)</p> <p>5. Experience: 18 months; Education: HS Diploma or GED; Professional Preparation: six credits -- child and youth development (3), other areas related to after school programming (3)</p>
Assistant Group Leader	<p>Supervision and guidance of children under the direct supervision of Group Leader</p>	<p>1. Experience: none; Minimum age: 16</p>

Das Anforderungsraster der NAA/COA zeigt ein differenziert abgestuftes System, welches hauptsächlich folgende Dimensionen miteinander kombiniert:

- Stufe der formalen Ausbildung,
- Dauer der Berufserfahrung,
- Relevanz der erworbenen Berufserfahrung für das Handlungsfeld
- nachgewiesene Weiterbildung (mit den Kriterien Dauer und thematischer Relevanz für das Handlungsfeld)

Bis zur Stufe eines Assistant Group Leader ist es ein Abschluss auf Tertiärstufe (Bachelor), der durchgängig als hinreichende Eingangsqualifikation betrachtet wird, für die es keiner weiteren Ergänzungen durch Berufserfahrung oder spezifische vorbereitende Weiterbildung bedarf. Siehe dazu die nächste Seite.

Zur Verteilung der Qualifikationsniveaus von Mitarbeitenden in Angeboten der Ganztagsbildung in *Deutschland* konnten keine methodisch gesicherten Befunde nachgewiesen werden. Ein einschlägiger Diskussionsbeitrag zum Problem der hohen Personalfuktuation in Ganztagsangeboten des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, lässt darauf schliessen, dass dort neben Lehrpersonen hauptsächlich Erzieherinnen beschäftigt sind (entspricht einem in der Schweiz erworbenen Abschluss auf der Stufe Höhere Fachschule), welche die "quantitativ dominierende Einzelberufsgruppe" bilden (Behr 2005, S. 19). Gemäss der weiter oben vorgestellten Studie von Gspurning et al. (2010; siehe Schüpbach et al. 2011, S. 7) sind in *Österreich* bei den Nachmittagbetreuungen überwiegend Lehrpersonen beschäftigt, während im Hort vorwiegend sozial- und kindergartenpädagogisch ausgerichtetes Personal tätig ist.

Diskussion

Die im Anhang des Handbuchs dokumentierten Ausbildungserfordernisse an das Personal im Bereich Tagesstrukturen definieren nur für die Position der Betriebsleitung einen Abschluss auf Tertiärstufe (ISCED 5A oder ISCED 5B)²⁴ als Richtwert, wobei Tertiärstufenabschlüsse unterhalb eines Bachelor oder Diplom (FH) ausdrücklich als normerfüllend angesehen werden. Für die Positionen in der Kategorie "(sozial-)pädagogisches Personal", also die Betreuerinnen/Betreuer in der Rolle von Gruppeleitungen und von Personen, die die weiteren pädagogisch Tätigen anleiten (Betreuungsassistentin/Betreuungsassistent, Praktikantin/Praktikant), wird eine abgeschlossene 2-3-jährigen Berufslehre (z.B. Fachfrau/Fachmann Betreuung auf Sekundarstufe II) als regelmässig ausreichend betrachtet; es wird nicht als erforderlich angesehen, dass Personen, die diese Aufgaben übernehmen, einen Bachelorabschluss oder ein FH-Diplom mitbringen. In thematisch-inhaltlicher Hinsicht erwartet das Handbuch Ausbildungsabschlüsse aus dem Spektrum der Sozialen Arbeit, Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Betreuung und Kleinkinderziehung.

Die Erwartungen an die Qualifikationen des Personals in den Tagesstrukturen zeigen somit deutliche Unterschiede zu den Erwartungen an das Personal, welches für den schulischen Unterricht zuständig ist: sie sind vom inhaltlichen Zuschnitt her im Spektrum der Sozialen Arbeit zu verorten und liegen zugleich hinsichtlich der erwarteten Formalqualifikationen tiefer. Eine Kooperation zwischen Lehrpersonen einerseits und dem in den Tagesstrukturen tätigen Personal "auf Augenhöhe" dürfte dadurch eher behindert als unterstützt werden (siehe dazu unten den Abschnitt Vernetzung und Zusammenarbeit).

In der gegenwärtigen Fassung werden durch die *Ausbildungserfordernisse* Rahmenbedingungen gesetzt, die eine Ausschöpfung der Bildungspotenziale von Tagesstrukturen weder gewährleisten noch nachhaltig unterstützen und die nicht erwarten lassen, dass die Tagesstrukturen im Kanton-Basel Stadt die bestmögliche Qualität für Angebote dieses Typs erreichen. Folgt man den empirisch begründeten Einsichten über die Zusammenhänge zwischen der Qualifikation des Personals einerseits und der erwartbaren Qualität sowie den erwartbaren Wirkungen von Tagesschulen andererseits, dann spricht vieles dafür, die Ausbildungser-

²⁴ International Standard Classification of Education; ISCED 5A entspricht einem Abschluss an einer FH (Bachelor); ISCED 5B einem Abschluss an einer Höheren Fachschule.

fordernisse nach oben zu korrigieren. Die Frage nach den Mindestanforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten wird von den Erwartungen an die Ergebnisse her definiert. Bildung und Erziehung, die in öffentlicher Verantwortung geschieht und die mit der Aufgabe konfrontiert ist, einer zunehmend heterogenen Schüler- und Schülerinnenschaft Räume und Gelegenheiten für die Aneignung von Wissen und die Herausbildung von kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten zu eröffnen, ist eine professionalisierungsbedürftige Aufgabe. Um den heterogenen Entwicklungsständen sowie Lebens- und Handlungsstilen, wie sie die Kinder und Jugendlichen in den Bildungsinstitutionen heute verkörpern, gerecht zu werden, braucht es zwingend Wissen über Grundstrukturen von Entwicklungs- und Bildungsprozessen sowie Kompetenzen zur entwicklungsadäquaten Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen und zur individuell angepassten Förderung und Anleitung (um nur einige basale Kompetenzen anzudeuten, die im Umgang mit Kindern und Jugendlichen relevant sind; solche der konzeptionellen Planung und der interprofessionellen Kooperation und Kommunikation kommen noch hinzu). Es spricht einiges dafür, dass sich an der Frage der Personalausstattung (in ihren quantitativen und qualitativen Dimensionen) zu einem guten Teil auch die Frage entscheidet, welche bildungspolitischen Effekte durch den Ausbau von Tagesstrukturen überhaupt erreicht werden können. Dass Tagesstrukturen mit einer Personalausstattung, wie sie die *Ausbildungserfordernisse* zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorsehen, mehr leisten können als eine 'sichere Nachmittagsbetreuung', scheint vor dem Hintergrund der weiter oben referierten Forschungsergebnisse wenig wahrscheinlich. Unter den gegebenen Bedingungen wäre daher auch jeder Anspruch, Tagesstrukturen könnten einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit und zum Ausgleich von Benachteiligungen - etwa für Kinder aus bildungsfernen Familien - leisten, unrealistisch und zur Entlastung der in diesem Handlungsfeld Beschäftigten aufzugeben. Für die Tagesstrukturen entstünde sonst die reichlich prekäre Situation, dass von ihnen etwas erwartet wird, was Schule und Unterricht in ihren konventionellen Formen allein bislang nachweislich nicht gelingt²⁵, während sie gleichzeitig erheblich schlechter ausgestattet sind als diese. Die weiter oben referierten Studien zeigen, dass sich Merkmale der Qualität in den zu erwartenden Ergebnissen niederschlagen und weisen die Qualifikation des Personals eine Schlüsselkomponente von Qualität aus: durchschnittlich höhere Qualifikationen des Personals führen in der Regel zu einer höheren Strukturqualität und zu besseren Ergebnissen. Sie sind auch mit höheren Kosten verbunden. Dass eine höhere Qualität zugleich höhere Kosten verursacht, ist für sich genommen ein wenig überraschender Zusammenhang, der den meisten auch aus anderen Kontexten bekannt sein dürfte.

Die Verortung der erwarteten Qualifikationen im thematischen Spektrum der Sozialen Arbeit (Sozialpädagogik, Sozialarbeit) lässt sich als Ausdruck einer Gesamtkonzeption verstehen, die Unterricht und Tagesstrukturen als komplementäre pädagogische Settings auffasst, die sich mit ihren jeweils unterschiedlichen Zugängen und Methodenrepertoires wechselseitig im Interesse einer Gestaltung optimaler und breit gefächerter Bildungsgelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler ergänzen. Diese Verortung scheint von daher im Grundsatz plausibel. In formaler Hinsicht entsprechen die genannten Bildungsabschlüsse nicht mehr ganz dem aktuellen Stand. So vergeben die auf Ebene Fachhochschulen angesiedelten Hochschulen für Soziale Arbeit der Schweiz seit 2008 nurmehr noch zwei Abschlüsse: einen Bachelor in Sozialer Arbeit²⁶ und einen Master in Sozialer Arbeit. Diese ersetzen die früheren Abschlüssen Diplom (FH) Sozialarbeit, Diplom (FH) Sozialpädagogik, Diplom (FH) Soziokulturelle Animation; letztere sind mit einem Bachelorabschluss vergleichbar, nicht aber mit einem Masterabschluss. Auffallend ist auch, dass die Ausbildungserfordernisse bei der Fachperson Betreuung darauf verzichten, das Vorliegen eines generalistischen Abschlusses oder eines Abschlusses mit einer Spezialisierung auf Aufgaben mit Kindern in die Kriterienliste aufzunehmen (diese Ausbildung kann auch mit einer Spezialisierung auf Betagtenbetreuung oder Behindertenbetreuung absolviert werden).

²⁵ Vgl. zur sozialen Selektivität des schweizerischen Schulsystems bspw. Coradi Vellacott und die dort referierten Studien (2007, S. 36 ff.).

²⁶ Die HSA FHNW vergibt einen Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit; bei den übrigen deutschsprachigen Bachelor Studien in Sozialer Arbeit erwerben die Studierenden einen Bachelor of Science.

Vergleicht man die Ausbildungserfordernisse mit dem weiter oben dokumentierten Kriterienraster des NAA/COA, so zeigt sich, dass das Handbuch insgesamt wenig Hinweise darauf enthält, welche Kenntnisse, Wissensbestände, Erfahrungen und Kompetenzen als relevant für die Gewährleistung guter Praxis in den Tagesstrukturen betrachtet werden. Während für die administrativen Aufgaben und die Aufgaben der Personal- und Budgetverantwortung sehr differenzierte Ausbildungsthemen benannt werden, fehlen solche Hinweise für die pädagogischen Aufgaben fast vollständig. Auch Hinweise auf Themen der Weiterbildung sind kaum zu finden. Wichtige Anregungen dazu könnten beispielsweise aus Maykus/Schulz/Szacknys-Kurhofer (2008) bezogen werden. Desgleichen fehlen Hinweise auf die Gestaltung der Prozesse der Gewinnung und Auswahl von Mitarbeitenden. Mit Ergänzungen und Erweiterungen in dieser Richtung könnte das Handbuch die Aufgabendurchführung der Betriebsleitungen sicher noch besser unterstützen.

Die Regelungen zur Weiterbildung lassen sich so interpretieren, dass die obligatorische Weiterbildung für Mitarbeitende ohne pädagogische Ausbildung regelmässig und vorrangig durch deren Teilnahme an Teambildungs-, Supervisions- und Interventionsprozessen sowie durch "spezifische auf Teambedürfnisse bezogene Weiterbildung" realisiert wird (Weiterbildungsbestimmungen Tagesschulen). Sollte diese Einschätzung zutreffen, dann wäre durch eine solche Praxis unseres Erachtens nicht ausreichend gewährleistet, dass Beschäftigte ohne pädagogische Ausbildung das Fehlen einer solchen Ausbildung durch die Teilnahme an der obligatorischen Weiterbildung kompensieren können. Supervision und Intervention sind als spezielle Formate des Austauschs und der berufsbezogenen Kommunikation unter Fachpersonen entwickelt worden und haben hier auch ihren typischen Verwendungskontext. Sie bauen also typischerweise auf einer bereits angeeigneten und in der Praxis gefestigten Fachkompetenz auf und unterscheiden sich substantiell von Formen der Bildung und/oder Weiterbildung, die darauf ausgerichtet, sich reflexives Wissen anzueignen und praktische Kompetenzen durch Übungen und Feedback zu erwerben oder zu erweitern. Sie können eine grundständige Ausbildung nicht ersetzen und sind deshalb als Formate zur Kompensation von fehlender berufsbezogener Qualifikation eher ungeeignet.

Hinsichtlich der konzeptionellen Klärung der Zuordnung von Qualifikations- und Aufgabemustern, also des Personaleinsatzes, besteht unseres Erachtens noch Entwicklungsbedarf. Der Einsatz von Beschäftigten ohne pädagogische Ausbildung als solcher ist im Handlungsfeld Tagesschulen (bzw. Ganztagschule, Afterschool Programmen) Normalität. Konzeptionen und Praxen weisen aber deutliche Unterschiede auf. Ihr Einsatz reicht von der Freizeitgestaltung in Sport und Spiel über Hausaufgabenbetreuung bis zur Mitarbeit im Regelbetrieb. Es wäre hilfreich, wenn das *Handbuch* differenzierter darüber orientieren könnte, welche Qualifikationen (Zertifikate) und Vorerfahrungen als Signale für eine Eignung für die Mitarbeit in Tagesstrukturen gelten können, für welche Aufgaben sich Personen ohne pädagogische Ausbildung empfehlen, wie sie angeleitet werden sollen und welche zusätzlichen Qualifikationen ihnen (im Interesse einer qualifizierten Aufgabenerfüllung und der individuellen Kompetenzentwicklung) eröffnet werden können.

6 Vernetzung und Zusammenarbeit

Leitfaden/Handbuch

Das erste Kapitel des Handbuchs trägt den Titel "Die Verknüpfung von Tagesstruktur und Unterricht" und betont damit die Relevanz innerschulischer Kooperation an prominenter Stelle. Die Tagesstrukturangebote werden als "Entlastung für die Lehrpersonen" dargestellt, da in den letzten Jahren immer mehr Erziehungsaufgaben (Gewaltprävention, Gesundheitserziehung, Bewusstsein für Ernährung und Bewegung, Medienerziehung, Umgang mit dem Handy, Drogenprophylaxe, Umweltbewusstsein) an die Schulen delegiert worden seien (vgl.

ebd. S. 6). Es wird erläutert, dass sich Lehrkräfte in einer funktionierenden Tagesschule wieder stärker ihrem Kerngeschäft - dem Unterrichten - zuwenden können (vgl. ebd.).

Tagesstrukturen und Lehrkräfte werden als Ergänzung zueinander betrachtet (vgl. ebd.) und müssten "eng zusammenarbeiten, um ein gutes und gemeinschaftliches Schulhausklima zu schaffen" (vgl. ebd.). Als notwendige Voraussetzung sollen gemeinsame Ziele geteilt werden, die sich in gemeinsamen pädagogischen Grundsätzen und Handlungsstilen sowie einer institutionalisierten Zusammenarbeit widerspiegeln sollen (vgl. ebd.).

In den angeführten "Gelingensbedingungen" von Tagesschulen wird hervorgehoben, dass "schulisches Tun" nicht ohne Sozialkompetenz und Selbstkompetenz möglich ist und diese insbesondere durch Tagesstrukturen gefördert wird (vgl. ebd., S. 9). Explizit hervorgehoben wird die Notwendigkeit umfassender Zusammenarbeit jenseits punktueller Abstimmungen: "Die Zusammenarbeit zwischen Unterricht und Tagesstrukturen geschieht auf allen Ebenen, von der Leitung bis zu den Schülerinnen und Schülern" (vgl. ebd.). Als Beispiele für die vielfältigen Kooperationsanlässe werden die Planung von Projektwochen, Elternarbeit, Krisenmanagement und Fallbesprechungen einzelner Schülerinnen und Schüler angeführt. Über die Notwendigkeit intensiver Kooperation werden abschliessend auch Strukturen begründet: "Für all diese Formen der Zusammenarbeit braucht es informelle Austauschgefässe und institutionalisierte Kooperationsformen. Deshalb ist auch die Schulleitung die Tagesschulleitung" (vgl. ebd.).

Damit sich das Personal aus den Tagesstrukturen angemessen in Kooperationen einbringen kann, wird eine grundlegende Qualifikation für diese Tätigkeiten erwartet: "Eine Tagesschule kann nur gelingen, wenn genügend qualifiziertes Personal eingeplant wird. Soweit möglich müssen die verantwortlichen Betreuungspersonen über eine pädagogische oder sozialpädagogische Ausbildung verfügen, damit sie auf derselben Ebene wie die Lehrpersonen des Unterrichts handeln können. Nur so können beide Seiten gemeinsam Konzepte ausarbeiten und Ziele in unterschiedlichen Handlungsfeldern und mit einem breiten methodischen Repertoire umsetzen, überprüfen und weiter entwickeln" (vgl. ebd.).

Auch an anderen Stellen des Handbuchs wird die Relevanz und Möglichkeit von Kooperationen zwischen Lehrkräften und dem Betreuungspersonal bzw. eine Verknüpfung von Unterricht und Tagesstrukturangeboten hervorgehoben. Im Kapitel "Eine Tagesschule von A bis Z" gibt es einen Abschnitt zum Thema "Lehrpersonen in der Betreuungsarbeit", in dem die finanziellen Formalia der Mitarbeit von Lehrpersonen in den Tagesstrukturangeboten geregelt sind. Inhaltlich wird im gleichen Kapitel im Abschnitt "Pädagogik" der Integrationsauftrag der Tagesschulen als Kooperationsanlass hervorgehoben und die Zusammenarbeit nicht nur angeregt, sondern zur Verpflichtung erhoben: "Alle am Standort tätigen Betreuungs- und Lehrpersonen sind zur Kooperation verpflichtet und tragen zur Zusammenarbeit und zum Informationsaustausch bei" (vgl. Handbuch, S. 40).

Ebenso wie das *Handbuch* wird auch entsprechend im *Leitfaden* auf die Relevanz von Kooperationen hingewiesen, indem betont wird, dass die "Angebote organisatorisch und pädagogisch verknüpft sein müssen" (vgl. Leitfaden, Kap. 2) und es gelte "Strukturen der inneren Zusammenarbeit zu entwickeln und sich auf pädagogische Grundüberzeugungen und Handlungsstile zu verständigen" (vgl. ebd.).

Zusätzlich zur schulinternen Kooperation wird auch die Vernetzung zu schulexternen Orten und Angeboten hervorgehoben. Diese Vernetzung nach Aussen wird für die gegenwärtige Praxis vorrangig noch als Erweiterungsmöglichkeit für die Nachmittagsangebote angesehen, indem schulexterne Orte am Nachmittag genutzt werden, um die Vielfalt der Unternehmungsmöglichkeiten zu erweitern. Eine umfassendere Vision der Vernetzung der Tagesschulen nach Aussen hin wird jedoch im Kapitel "Weiterentwicklung und Ausblick" skizziert indem festgehalten wird: "Schulen allein machen noch keine familienfreundliche Stadt. Deshalb geht es auch darum, die verschiedenen Angebote in unserem Kanton - staatliche und private, für alle Altersstufen, Betreuungs- und Freizeitangebote - besser untereinander zu vernetzen und zu koordinieren" (vgl. Handbuch, S. 56).

Forschungsstand und fachliche Standards

Während in der Fachliteratur zwar zunächst bereits die reine Ausweitung des Unterrichts hin zu Blockzeiten als ein erster Schritt in Richtung ganztägige Bildung und Betreuung angese-

hen wurde (vgl. dazu EDK 2005; Schüpbach 2006 zit. n. Schüpbach et al. 2011 in dieser Expertise, S. 1), wird in den letzten Jahren vermehrt über Vor- und Nachteile unterschiedlicher Organisationsformen von ganztägigen Angeboten diskutiert (vgl. Kasteel/Shenton-Bärlocher 2008). Zentral ist dabei die Frage nach der inhaltlichen und strukturellen Verknüpfung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten. Obwohl die Begrifflichkeiten für die unterschiedlichen Organisationsformen variieren, kann idealtypisch zwischen additiven Modellen und integriert-rhythmisierten Modellen unterschieden werden. Additive Modelle basieren auf freiwilliger Nutzung ausserunterrichtlicher Angebote an Schulen und verändern das Unterrichtsangebot durch die neuen Strukturen nicht - oder zumindest nicht in zeitlicher Hinsicht. Integriert-rhythmisierte Angebote finden sich in obligatorischen Tagesschulen und kennzeichnen sich durch grundlegend neue Tagesabläufe, innerhalb derer Lern-, Ruhe- und Freizeitphasen nach pädagogischen Massstäben neu aufeinander abgestimmt werden.

Die Tagesschulen in Basel-Stadt sind nach dem additiven Modell konzipiert, da der bisherige Unterrichtsbetrieb in seiner zeitlichen Organisation unverändert bleibt und die ausserunterrichtlich Angebote freiwillig genutzt werden können.

Wenn das *Handbuch* an mehreren Stellen hervorhebt, dass sich eine qualitativ hochwertige Tagesschule durch gelingende Kooperationen zwischen Lehrkräften und Betreuungspersonal auszeichnet, so entspricht dies dem Diskussionsstand im deutschsprachigen Raum (z. B. Flad/Bolay 2005; Holtappels/Schnetzler 2003; Oelerich 2005; Rollett 2007) und wird durch erste Forschungsbefunde gestützt, die darauf hinweisen, dass eine höhere Kooperation zwischen Lehrerschaft und ausserunterrichtlich tätigem pädagogischen Personal die Zufriedenheit beider Gruppen mit dem Ganztagsangebot insgesamt stützt (Rollett 2007, S. 307, 312).

Der Forschungsstand zu Kooperationen in additiven Modellen zeigt indes auch, dass eine intensive Kooperation zwischen den beteiligten Berufsgruppen in dieser Organisationsform keineswegs zwangsläufig ist. Additive Modelle können auch dazu führen, dass zwei parallel und weitgehend losgelöst voneinander funktionierende Angebote an der Schule vorhanden sind und Kooperationen lediglich funktional, z.B. auf reibungslose Übergänge zwischen den einzelnen Angeboten, bezogen bleiben oder von einigen wenigen Lehrkräften durchgeführt und somit individuell verantwortet und gestaltet werden (vgl. z. B. Baier 2007; Behr-Heintze/Lipski 2005; Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, S. 21). In Bezug auf den Einfluss von additiven Modellen auf Lehrerkooperationen und daraus resultierende neue Lehr- und Lernformen, fasst Steinert zusammen "Die minimalen Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung bei der Unterrichts Kooperation bestätigen die Annahme, dass additive und offene Betreuungsangebote ohne Bezug zum regulären Vormittagsunterricht kaum einen innovativen Effekt auf die Lehr- und Lernkultur haben" (Steinert 2005, S. 145). In seiner Rezeption der Studie von Behr-Heintze/Lipski 2005 resümiert Deinet: "Sehr lange war das Thema der Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schule durch euphorische und unrealistische Einschätzungen gekennzeichnet. Die ständige Proklamation einer Kooperation auf Augenhöhe kann nicht über die strukturellen und systemischen Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule hinweg täuschen" (Deinet 2006).

Auf der anderen Seite gibt es auch Forschungsbefunde, die darauf hinweisen, dass additive Modelle trotz geringer Kooperationen positive Effekte haben können: "Allerdings stützen die Befunde die sozial-erzieherische These, dass auch eine rein additive Ganztagsbetreuung die allgemeine Schulkultur (programmatische Kooperation der Lehrkräfte, Sozialbeziehungen innerhalb der Schülerschaft) verbessern kann. Für die allgemeine Qualitätsentwicklung der Schule können Angebote schulischer Ganztagsbetreuung daher durchaus von Bedeutung sein. [...] Diese Befunde deuten darauf hin, dass sozial-integrative Ziele als schulische Ergebnismerkmale selbst von Schulen mit additiver und offener Ganztagsbetreuung besser erfüllt werden können" (vgl. Steinert 2005, S. 146 f).

Flad/Bolay (2005) weisen darauf hin, dass gelingende Kooperationen im Ganztagssetting ein explizites Kooperationskonzept voraussetzen. Schnetzler (2010, S. 167) formuliert vor dem Hintergrund von Erfahrungen in der Beratung von Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen: "Die Beratungserfahrungen zeigen deutlich, dass es unumgänglich ist, ein einheitliches Bildungsverständnis und ein gezieltes Selbstverständnis aller an der Ganztagschule tätigen Professionen herzustellen. Massgebliche Akzeptanz, Legitimation und eine durchdachte

Umsetzung des Grundkonzepts mit all seinen Teil- und Subkonzepten setzt die gemeinsame Konzeptionsarbeit aller Professionen voraus."

Diskussion

Die Forschungsergebnisse zu Kooperationen und daraus resultierenden positiven Veränderungen sind für additive Modelle ganztägiger Bildung und Betreuung eher ernüchternd. Es wird deutlich, dass additive Modelle offenbar auch ohne umfassende Kooperationen der verschiedenen Berufsgruppen gestaltet werden können. Auf diese Weise entstehend zwei lediglich punktuell miteinander verbundene Angebote an der Schule, die ihre Angebote in ihren je eigenen Systemlogiken, Spielräumen und Grenzen konzipieren und gestalten.

Auf der anderen Seite lässt sich jedoch auch formulieren, dass ausserunterrichtliche Tagesstrukturangebote offenbar auch in der Lage sind, ohne umfangreiche Kooperationen mit Lehrkräften einige positive Wirkungen zu erzeugen. Kooperationen zwischen den verschiedenen Berufsgruppen sind daher nicht zwangsläufig notwendig, um einen laufenden Betrieb zu gestalten und auch nicht zwangsläufig notwendig, um einige - wenn auch vergleichsweise geringere - Qualitäten zu zeigen und Erfolge zu erzielen.

Das *Handbuch* ist geprägt von umfassenden Kooperationsaufforderungen an die verschiedenen Berufsgruppen. Es werden sowohl Ziele als auch Kooperationsanlässe benannt. Diese Vorgaben und Anregungen können als Grundlage für eine kooperative Praxisentwicklung insgesamt positiv gewertet werden. Allerdings wären einige Anmerkungen zur Kooperationspraxis vor dem Hintergrund des Forschungsstandes auch noch einmal zu überdenken. So wird z.B. im Handbuch gleich als erstes Ziel bzw. Effekt der Kooperationen die "Entlastung für die Lehrpersonen" hervorgehoben. In Verbindung mit der daran anschliessenden Aussage, dass sich Lehrpersonen in einer funktionierenden Tagesschule wieder stärker auf ihr "Kerngeschäft Unterricht" (vgl. Handbuch, S. 6) konzentrieren können, kann die Zusammenarbeit zwischen Betreuungspersonal und Lehrkräften auch als ein eindimensionales Verhältnis verstanden werden, innerhalb dessen Lehrkräfte bzw. die Schule bestimmte Aufgaben an das Betreuungspersonal abgeben kann. Hat dies zur Folge, dass sich Lehrkräfte anschliessend wieder verstärkt ihrem Unterricht widmen, für den keinerlei Kooperation notwendig ist, können diese Formen der Zusammenarbeit wohl kaum als Kooperation, sondern eher als einseitig vorgegebene Arbeitsaufteilung verstanden werden. Wird für Lehrkräfte hervorgehoben, dass sie sich in funktionierenden Tagesschulen wieder vermehrt auf ihr Kerngeschäft Unterricht konzentrieren können, so stösst eine solche Formulierung wahrscheinlich auf Entlastungsbedürfnisse bei Lehrkräften, ist jedoch kritisch zu betrachten, da eine verstärkte Konzentration von Lehrkräften auf den Unterricht durchaus auch zur Folge haben kann, dass Kooperation ausbleibt.

Eine auf die positiven Effekte von Kooperationen ausgerichtete Tagesschulkonzeption sollte daher auch hinterfragen, ob das "Kerngeschäft Unterricht" noch eine zeitgemässe Formel für die Gestaltung ganztägiger, kooperativ konzipierter Bildungsangebote ist. Gemäss Schulgesetz haben die Schulen in Basel-Stadt nicht den Auftrag, das "Kerngeschäft Unterricht" durchzuführen, sondern die körperliche und geistige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern:

Schulgesetz Basel-Stadt

§ 3a. Die Volksschule und die weiterführenden allgemein bildenden Schulen haben die Aufgabe, in Ergänzung und Unterstützung der Familienerziehung die körperliche und geistige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass diese sowohl den allgemein menschlichen als auch den beruflichen Anforderungen des Lebens gewachsen sind.

Der schulische Unterricht ist insofern zu verstehen als eine praktische und institutionalisierte Antwort auf diesen gesetzlichen Auftrag; wie diese Antwort jeweils ausfällt, damit der gesetzliche Auftrag erfüllt werden kann, unterliegt dem gesellschaftlichen Wandel. Die Weiterentwicklung von Schulen zu Tagesschulen und die damit verbundenen neuen Kooperationspotentiale bieten die Möglichkeit, den schulgesetzlich verankerten Bildungsauftrag hinsichtlich seiner Ausgestaltung neu zu reflektieren und gegebenenfalls neu entstandene Kooperationsmöglichkeiten zu nutzen, um bisherige Formen der Entwicklungsförderung neu zu konzipieren. Diese neuen Potentiale zur Erfüllung des Bildungsauftrages würden nicht ausge-

schöpft werden, wenn die Einführung von Tagesstrukturen seitens der Schule einseitig dafür genutzt werden würde, sich von Belastungen und Arbeitsaufträgen zu entledigen, um bisherige Formen des Unterrichtens in althergebrachter Weise weiterführen zu können.

Das Handbuch enthält auch Angaben zu Kooperationsanlässen jenseits der Unterrichtsgestaltung. In der Kooperation zwischen Lehrkräften, Schulleitung, Betriebsleitung und Betreuungspersonal soll es auch um Kriseninterventionen und Einzelfallarbeit gehen. Diesbezüglich sind sicherlich auch in additiven Modellen gute Kooperationspraxen möglich.

Grundlegend wird im Leitfaden zu Recht erläutert, dass Kooperationen entsprechende Qualifikationen auf Seiten des Betreuungspersonals voraussetzen. Dies ist ein relevanter Punkt, denn in Kooperationen geht es - abstrakt gesprochen - um die Vernetzung von Wissen und Kompetenzen im Hinblick auf gemeinsame Vorhaben und Ziele. Notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Kooperationen ist es demnach, dass das Personal aus den Tagesstrukturen über spezifisches Wissen sowie fachliche Kompetenzen verfügt, die über Kooperationen vernetzt und zur gemeinsamen Bearbeitung von Vorhaben genutzt werden können. Die im Handbuch enthaltene Einschränkung, dass das Personal in den Tagesstrukturen "soweit möglich" (vgl. Handbuch S. 9) über eine pädagogische oder sozialpädagogische Ausbildung verfügen soll, ist vor diesem Hintergrund kritisch zu sehen, denn diese Ausbildungen sind die Orte, an denen für Kooperationen notwendiges Wissen und entsprechende Kompetenzen erworben werden.

Zeigt sich somit die Qualifikation der Beteiligten sowie deren Berufsverständnis als Grundvoraussetzung für gelingende und Mehrwert erzeugende Kooperationen, so sind auch die Anstellungsträger dazu herausgefordert, bei der Personalauswahl auf entsprechende Kompetenzen zu achten. Zur Begründung von Rahmenseetzungen, die die Anstellung ausreichend qualifizierten Personals gewährleisten, lässt sich auch auf die UN-Kinderrechtskonvention verweisen, die Heranwachsenden ein Recht darauf gewährt, dass das ihnen zur Verfügung gestellte Personal fachlich angemessen qualifiziert ist.²⁷

Zusammengefasst kann formuliert werden, dass Kooperationen in Tagesschulen gelingen und zu einem Mehrwert führen, wenn

- die Beteiligten über entsprechende fachliche Voraussetzungen verfügen (Wissen, Kompetenzen, berufliches Selbstverständnis),
- dies für alle Beteiligten im Hinblick auf bestimmte Vorhaben attraktiv ist und
- Kooperationen hinsichtlich ihrer Anlässe, Verfahren und Orte institutionalisiert sind.

Dafür bietet das *Handbuch* Anreize und Vorgaben, die jedoch im Rahmen konkreter Kooperationskonzepte weiter ausdifferenziert werden sollten. Innovativ ist das im Handbuch im Kapitel "Weiterentwicklung und Ausblick" formulierte Vorhaben, zukünftig verschiedene formelle und informelle Bildungsorte, also auch ausserschulische Angebote, systematisch aufeinander abzustimmen und in gegenseitigem Bezug zueinander zu konzipieren. Anregungen dazu bietet der Bericht des in Kooperation mit dem ED Basel-Stadt durchgeführten Studierendenprojekts "Lernen im Sozialraum - Wie können Schule und ausserschulische Angebote im Basler Matthäus-Quartier vernetzt werden?" (Gasser et al. 2008), das im Stadtteil Kleinbasel angesiedelte Projekt "Netzwerk 4057"²⁸ sowie die DVD "Schulerfolg für alle" der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, auf der internationale Best-Practice Modelle vorgestellt werden und Angebote wie z.B. freiwilliger (!) Mathematikunterricht im Fussballstadion am Nachmittag vorgestellt werden. Die in Basel-Stadt konzipierten Tagesschulen bieten diesbezüglich ein sehr umfangreiches Kooperationspotential, das sowohl im Handbuch als auch in der Praxis noch nicht vollumfänglich ausgeschöpft erscheint.

²⁷ UN Konvention über die Rechte des Kindes: Art. 3 Wohl des Kindes: "Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht". Das Basler Schulblatt beschäftigte sich bereits in der Ausgabe 9/2007 mit der Frage der Realisierung der UN-Kinderrechtskonvention in den Basler Schulen.

²⁸ Siehe <http://4057basel.ch>

7 Abschliessende Bemerkungen

Mit dem Ausbau von Tagesschulen nimmt der Kanton Basel-Stadt eine Vorreiterrolle ein. Mit der Entwicklung eines neuen Angebotstyps waren und sind gewaltige Anstrengungen verbunden. Es müssen zahlreiche Strukturen, Regeln und Prozesse erfunden werden, präzise und exakt (und zustimmungsfähig) formuliert und ausgestaltet werden. Dabei gilt es immer wieder vielfältige strukturelle Interdependenzen zu beachten. Zudem bewegen sich solche Innovationen immer auch in Feldern, die bereits strukturiert sind und in denen unterschiedliche Akteure unterschiedliche Interessen verfolgen. Der *Leitfaden Tagesstrukturen* des Erziehungsdepartements Basel-Stadt (Stand: Sommer 2010) und den Entwurf für das *Handbuch für den Aufbau von Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt* (Stand: Oktober 2010) dokumentieren, wie viel an Strukturaufbau in Sachen Tagesschulen im Kanton Basel-Stadt bereits geleistet worden ist. Schulen und andere Organisationen, die ein Tagesstrukturenangebot aufbauen wollen, finden in diesen Dokumenten eine Orientierung zum Vorgehen und eine Sammlung der wichtigsten Regeln und Rahmenbedingungen für den Betrieb. Damit ist zugleich eine wichtige Voraussetzung dafür geschaffen, dass der Ausbau an Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt in vorbereiteten Bahnen weiter geführt werden kann.

Das Werk ist als Loseblattsammlung konzipiert. Damit entspricht es dem Umstand, dass im Bereich Tagesschulen vieles noch weiter im Aufbau sein wird und Regeln bzw. Rahmensetzungen modifiziert, erweitert und ergänzt werden. Über weite Strecken folgt das Werk einer alphabetischen Ordnung (z.B. Handbuch S. 23-48). Bei der Arbeit an dieser Expertise schien es uns, dass diese Ordnung auch Nachteile hat. Wer sich einen Einblick in die Materie verschaffen will, ist mit einem Text konfrontiert, der über weite Strecken nicht systematisch geordnet ist und Sachverhalte nebeneinander stellt, die oft einen eher schwachen inhaltlichen Zusammenhang aufweisen. Wer sich rasch orientieren will, wäre mit einem ausführlichen Inhaltsverzeichnis und einem alphabetisch geordneten Register besser bedient. Hinsichtlich des Aufbaus der Werke plädieren wir daher für eine Struktur, die eher systematischen Gesichtspunkten folgt (nach dem Kriterium thematisch-inhaltlicher Verwandtschaften und Zusammenhänge) ergänzt durch ein differenziertes Inhaltsverzeichnis und ein Register (für die Fortschreibung des Registers müsste ein Zeitintervall gefunden werden, welches zur Geschwindigkeit passt, mit der das Handbuch modifiziert, ergänzt und erweitert wird). In inhaltlicher Hinsicht fiel uns vor allem auf, dass pädagogisch-konzeptionelle Rahmensetzungen für die modularen Tagesstrukturangebote dünn gesät sind. Es liegt nicht in unserer Zuständigkeit, zu kommentieren, auf welcher politisch-administrativen Ebene welche Sachverhalte sinnvollerweise zu regeln sind. Gleichwohl möchten wir dazu anregen, zu überlegen, ob das Erziehungsdepartement nicht eine gute Gelegenheit der bildungspolitischen Steuerung ungenutzt lässt, wenn es darauf verzichtet, durch Benennung von Zielen und Wegen auf einem angemessenen Abstraktionsgrad den fachlichen Rahmen für die konzeptionelle und praktische Entwicklung von Tagesstrukturen differenzierter abzustecken (bzw. worin Gewinn und Kosten dieses Verzichtes liegen). Desgleichen scheinen uns Rahmenvorgaben zur Gestaltung der Verhältnisse zwischen Tagesstrukturen(personal) und Kindern und Jugendlichen sowie zwischen Tagesstrukturen(personal) und Elternschaft hilfreich, insbesondere solche, die Rahmen und Wege für Beteiligung, Mitgestaltung und Mitwirkung definieren und dadurch ein Terrain markieren, innerhalb dessen sich eine darauf bezogene fachlich-methodische Konzeptarbeit und Praxisentwicklung bewegen könnte. Die empirischen Hinweise auf die Zusammenhänge zwischen erlebter Akzeptanz, Anerkennung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen einerseits und der Bildungswirksamkeit pädagogischer Programme andererseits sind in dieser Hinsicht eindeutig und sollten in Konzeption und Praxis stärker als bisher berücksichtigt werden.

Literatur

- Baier, Florian (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien
- Baier, Florian/Forrer Kasteel, Esther /Schönbächler, Marie-Theres/Galliker Schrott, Bettina/Schnurr, Stefan/Schüpbach, Marianne/Steiner, Olivier (2009). *Evaluationsbericht 1 zum 'Projekt Tagesschulen' des Erziehungsdepartements Basel Stadt. "Projekt Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule" (Zwischenbericht)* <http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1683/>. Basel Bern.
- Behr, Karin (2005). *Lage und Probleme des Personals im Ganzttag: Nebenwirkungen nicht ausgeschlossen? Das Phänomen der Personalfuktuation*. In: BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanztTag". URL: http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Behr_Personalfuktuation.pdf [Zugriffsdatum: Januar 2011].
- Behr-Heintze, Andrea/Lipski, Jens (2005). *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern*. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach.
- Birmingham, Jennifer/Pechman, Ellen M./Russell, Christina A./Mielke, Monica (2005). *Shared Features of High-Performing After-School Programs: A Follow-up of the TASC Evaluation*. Prepared for: The After-School Corporation and Southwest Educational Development Laboratory. With Support from: U.S. Department of Education. URL: <http://www.pasesetter.com/reframe/documents/Revisiting%20Quality%20Report.pdf> [Zugriffsdatum: Januar 2011].
- Coradi Vellacott, Maja (2007). *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Zürich: Rüegger.
- Deinet, Ulrich (2006). *Rezension vom 03.10.2006 zu: Andrea Behr-Heintze, Jens Lipski: Schulkooperationen*. In: <http://www.socialnet.de/rezensionen/2955.php>.
- Durlak, Joseph A./Weisberg, Roger P. (2007). *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. URL: <http://www.casel.org/downloads/ASP-Full.pdf> [Zugriffsdatum: Dezember 2010].
- Fischer-Orthwein, Irmgard (2008). *Jugendhilfe und Schule effektiv vernetzen* Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, verfügbar unter http://www.kvjs.de/fileadmin/user_upload/pdf/Publikationen/Jugendhilfe_und_Schule.pdf.
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans-Peter/Klieme, Eckhard (2009). *Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe* In: Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Cristina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (Hg.). *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft. Weinheim Basel: Beltz.
- Flad, Carola/Bolay, Eberhard (2005). *Expertise zur Kooperation von Ganztagschulen und Jugendhilfeangeboten in Baden-Württemberg*. Tübingen.
- Gasser, Danila/Gerber, Katrin/Giger, Nicole/Neunschwander, Karin/Yesili, Nazan (2008). *Projektbericht*. Erziehungsdepartement Basel-Stadt. *Lernen im Sozialraum*. Wie können Schule und ausserschulische Angebote im Basler Matthäus-Quartier vernetzt

- werden? [Studierendenprojekt an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW]. Olten und Basel.
- Gerstenblith, Stephanie A./Soulé, David A./Gottfredson, Denise C./Lu, Shaoli/Kellstrom, Melissa A./Womer, Shannon C./Bryner, Sean L. (2005). After-School Programs, Antisocial Behavior, and positive Youth Development. An Exploration of the Relationship between Program Implementation and Changes in Youth Behavior. In: Mahoney, Joseph L./Larson, Reed W./Eccles, Jaquelynn S. (Hg.). Organized Activities as Contexts for Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs. Mahwah: Erlbaum. S. 457-477.
- Grossman, Jean/Campbell, Margo/Raley, Becca (2007). Quality time after-school: what Instructors can do to enhance learning. URL: http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/213_publication.pdf [Zugriffsdatum: Januar 2011].
- Handbuch (2010). Handbuch für den Aufbau von Tagesstrukturen im Kanton Basel-Stadt (Entwurf für das Konsultationsverfahren), Basel-Stadt Erziehungsdepartement Basel: ED Basel Stadt Volksschulen.
- Holtappels, Heinz Günter/Schnetzler, Thomas (2003). Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform. S. 89. URL: http://www.ganztagschulen.org/downloads/IFS_Analyse_Gesamt.pdf [Zugriffsdatum: Dezember 2010].
- Huang, Denise/Coordt, Alison/Torre, Deborah La/Leon, Seth/Miyoshi, Judy/Perez, Patricia/Peterson, Cynthia (2007). The Afterschool Hours: Examining the Relationship between Afterschool Staff-Based Social Capital and Student Engagement in LA's BEST URL: <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/R712.pdf> [Zugriffsdatum: Januar 2011].
- Kasteel, Esther Forrer/Shenton-Bärlocher, Franziska (2008). Tagesstrukturen und Tagesschulen in der deutschsprachigen Schweiz: Kein Novum, aber noch immer eine Rarität? In: Baier, F./Schnurr, Stefan (Hg.). Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern. S. 149-194.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2006). Expertise "Rhythmisierung". Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Berlin, Mainz.
- Little, Priscilla M. D./Wimer, Christopher/Weiss, Heather B. (2008). After School Programs In The 21st Century: Their Potential and What it Takes to Achieve it. In: Issues And Opportunities in Out-Of-School Time Evaluation (10 - February 2008). URL: <http://www.hfrp.org/content/download/2916/84011/file/OSTissuebrief10.pdf> [Zugriffsdatum: Dezember 2010].
- Matthies, Aila-Leena (2006). Wohlfahrtsstaatliche und soziokulturelle Rahmenbedingungen von Bildung - ein europäisch vergleichender Blick nach Finnland. In: Wetzel, Konstanze (Hg.). Hantagsbildung - eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich. Wien Berlin: LIT. S. 139-159.
- Maykus, Stephan/Schulz, Uwe/Szacknys-Kurhofer, Silvia (2008). Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal an Ganztagschulen. In: Lernen für den GanztTag. URL: http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/aktuell/broschuere_verbundprojekt_290508.pdf [Zugriffsdatum: Dezember 2010].
- Miller, Beth M. (2005a). Pathways to Success for Youth. What Counts in After-School. Massachusetts After-School Research Study (MARS). Executive Summary. URL: <http://supportunitedway.org/files/MARS-Exec.pdf>.
- Miller, Beth M. (2005b). Pathways to Success for Youth: What Counts in After-School. Massachusetts After-School Research Study (MARS). Full Report. URL:

- http://supportunitedway.org/files/MARS-Report_0.pdf [Zugriffsdatum: Dezember 2010].
- Miller, Beth. M. (2003). Critical Hours - Afterschool Programs and Educational Success. Executive Summary Quincy MA: Nellie Mae Education Foundation Quincy MA zugänglich unter: http://www.nmefdn.org/uploads/Critical_hours_Full.pdf.
- Noam, Gil G. (2008). A New Day for Youth: Creating Sustainable Quality in Out-of-School Time New York: Wallace Foundation, verfügbar unter http://www.wallacefoundation.org/wallace/whitepaper_noam.pdf.
- Oelerich, Gertrud (2005). Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland S. 79. URL: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Oelerich_Qualitätsmerkmale.pdf.
- Rollett, Wolfram (2007). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hg.). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim München: Juventa. S. 283-312.
- Schnetzer, Thomas (2010). Unterstützungsbedarfe an Ganztagschulen. Erfahrungen aus der Perspektive der Entwicklungsberatung von Ganztagschulen. In: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hg.). Ganztagschule - Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart et al.: Raabe. S. 165-174.
- Schüpbach, Marianne (2010). Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. Wiesbaden: VS.
- Schüpbach, Marianne/Scherzinger, Marion/Herzog, Walter (2010). Tagesschulkinder lernen nicht nur besser lesen, sondern sind auch sozialer. In: Bildung Schweiz. 155. Jg. (6). S. 10-11. URL: http://www.lch.ch/dms-static/b3666668-a929-4fb8-bed4-df0091522457/fl10_11.pdf.
- Schüpbach, Marianne/Jutzi, Michelle/Scherzinger, Marion (2011). Forschungsstand zur Qualität und Wirksamkeit von Bildungs- und Betreuungsangeboten im Schul- und Vorschulalter. In: Expertise zur pädagogischen Qualität von Tagesschulen und zum Entwurf des Leitfadens "Tagesschulen Basel-Stadt" (in dieser Expertise). Bern und Basel.
- Steinert, Brigitte (2005). Forschungsansätze und -fragen zu Ganztagsangeboten im Rahmen von Arbeitsplatzuntersuchungen (APU) und Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). In: BMBF (Hg.). Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschung. Bonn, Berlin. S. 138-163.
- Vandell, Deborah Lowe/Wolfe, Barbara (2000). Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved? In: Institute for Research on Poverty Special Report no. 78. URL: <http://www.ssc.wisc.edu/irpweb/publications/sr/pdfs/sr78.pdf> [Zugriffsdatum: Dezember 2010].
- Vandell, Deborah Lowe/Shumow, Lee/Posner, Jill (2005). After-school Programs for low-income children: Differences in Program Quality. In: Mahoney, Joseph L./Larson, Reed W./Eccles, Jaquelynne S. (Hg.). Organized Activities as Contexts for Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs. . Mahwah: Erlbaum. S. 437-456.
- Wright, Elisabeth (2005). Supporting Student Success. A Governor's Guide to Extra Learning Opportunities. In: Practices, National Governors Association Center for Best (Hg.). Washington: National Governors Association Center for Best Practices, verfügbar unter <http://www.nga.org/Files/pdf/0509GOVGUIDEEO.PDF>.